

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN



**EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE APOYO INCLUSIVOS:
UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Soledad Rappoport Redondo

Directores:
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Dr. Javier M. Valle López

Madrid, 2017

RESUMEN

Hace unos años, tanto en los organismos supranacionales como en la comunidad científica, se ha alcanzado un acuerdo en torno al derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a aprender juntos, sin excepción y sin discriminación. Asimismo, se ha generado evidencia contundente acerca de los efectos no deseados de las prácticas de apoyos individualizadas y restrictivas. Sin embargo, existe todavía una importante laguna de conocimiento acerca de las dinámicas educativas que aseguran el reconocimiento, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

La presente tesis tiene como finalidad aportar evidencia sobre cómo se desarrollan sistemas de apoyo desde una perspectiva inclusiva. Para alcanzar tal propósito se llevó a cabo un estudio de casos múltiple, de corte cualitativo, que permitió indagar en profundidad los marcos axiológicos y las dinámicas de tres centros educativos, reconocidos por evaluadores externos por sus políticas de inclusión y atención a la diversidad.

Los resultados obtenidos permiten identificar condiciones básicas para el desarrollo de propuestas escolares inclusivas y comprender el complejo entramado de contexto, recursos y marco axiológico que definen las dinámicas particulares estudiadas. Además, los hallazgos permiten formular recomendaciones, e ilustrar e inspirar a otros centros comprometidos con la defensa de los derechos básicos de todos los niños, niñas y jóvenes, así como a decisores de políticas y programas educativos con un horizonte de mejora de la equidad educativa.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Sistemas de Apoyo Inclusivos; Estudio de Casos Múltiple; Prácticas Inspiradoras.

ABSTRACT

A few years ago, both in supranational organizations and the scientific community, an agreement was reached that all children and young people have the right to learn together, without exception and without discrimination. In addition, there is strong evidence about the undesirable effects of individualized and restrictive support practices. However, there is still an important knowledge gap about the educational dynamics that ensure the recognition, participation, and learning of all students.

The present thesis aims to provide evidence on how support systems are developed with an inclusive perspective. To achieve this purpose, a multiple qualitative case study was carried out, which allowed to inquire into the axiological frameworks and dynamics of three educational centers, recognized by external evaluators for their policies of inclusion and attention to diversity.

The results allow to identify basic conditions for the development of inclusive school proposals, as well as to understand the complex framework of the context, the resources, and the axiological framework that define the particular dynamics studied. In addition, the findings allow to propose recommendations and to inspire other educational centers that are committed to defend the basic rights of all children and young people. Also, based on the obtained results, suggestions are made to develop policies and educational programs with the aim of improving equity.

Keywords: Inclusive Education; Inclusive Support Systems; Multiple Case Study; Inspiring Practices.

AGRADECIMIENTOS

Antes de dar comienzo a la tesis me gustaría agradecer a los múltiples "apoyos" que hicieron posible este trabajo:

A la inmensa generosidad de los docentes, estudiantes, padres y madres, que cordial y voluntariamente, compartieron su tiempo, conocimientos, experiencias y percepciones. Este trabajo no hace justicia a todo lo que he aprendido a partir de sus prácticas cotidianas, dedicación, compromiso y creatividad.

A Gerardo Echeita, por dirigir la tesis, por su dedicado acompañamiento en todo este proceso y por su generosidad académica.

A Javier Valle, por ser quien me inspiró a tomar este rumbo profesional.

A Héctor Monarca, por siempre confiar en mí y abrirme oportunidades.

A Marta Sandoval y Cecilia Simón porque gracias a su generosidad hicieron posible que un proyecto de equipo desembocara en esta tesis doctoral.

A Santiago, Bianca, Jesús, Claudia y Chema, por ayudarme en mi trayectoria como profesora universitaria.

A mis compañeros de GIPES (Grupo de Investigación de Políticas Educativas Supranacionales) por recordarme que siempre es mejor en equipo.

A mis colegas, amigos y amigas (Sol, Willy, Tam, Gaby, Héctor, Chenda, Reyna, Pau, Nanu, Ari, Sonia, Dalia, Pablo, Valen, Beto, Alberto, Cristian, Abi, Margarita, Oli, Tati, Nina, Maivan, Román, Die, Javier, Andrés y Vic) por su cariño, su sentido del humor y por alentarme a lo largo de estos años.

A mis hermanas, Verónica y Ana, por sus formas de cuidarme y por estar siempre dispuestas a colaborar con cualquier extraño pedido.

A mi padre, por apoyar mis decisiones, siempre.

A mi madre, por su incondicional predisposición, por su insistencia, sus lecturas críticas, sus aportes certeros y por recordarme que el esfuerzo vale la pena.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1. Introducción	11
CAPÍTULO 2. Educación inclusiva: un concepto polisémico	15
2.1. Desde la universalización de la educación hasta la inclusión educativa	17
2.2. Las múltiples dimensiones de la educación inclusiva	19
2.3. La inclusión: un proceso dilemático	28
2.4. La escuela ante la diversidad: cuatro generaciones de reformas en el sistema educativo español	33
CAPÍTULO 3. Sistemas de apoyo inclusivos	39
3.1. Las herramientas para aumentar la capacidad de los centros	40
3.2. Nivel macro: los instrumentos para asegurar la educación como hecho social	44
3.3. Nivel meso: La dinámica de las escuelas innovadoras y colaborativas	55
3.4. Nivel micro: El aula es el espacio en el que se plasma el apoyo inclusivo	76
3.5. Los sistemas de apoyo orientados a la educación inclusiva	97
CAPÍTULO 4. Objetivos y Metodología	101
4.1. Objetivos	101
4.2. Metodología	102
4.3. Diseño de investigación	111
CAPÍTULO 5. Resultados	125
5.1. Caso 1: Un proyecto educativo con historia	126
5.2. Caso 2: La cooperativa como génesis	147
5.3. El Caso 3: Educar en comunidad	171
CAPÍTULO 6. Análisis contrastado de los resultados obtenidos	211
6.1. Perfiles estructurales	212
6.2. Marco axiológico	216
6.3. La dinámica organizacional	221

6.4. Los sistemas de apoyos	231
6.5. Los obstáculos.....	235
6.6. La sostenibilidad	238
6.7. Factores comunes en los sistemas de apoyo estudiados	240
 CAPÍTULO 7. Discusión y Conclusiones	 247
7.1. Aprendizajes emergentes	248
7.2. ¿Qué puede aportar este estudio de caso múltiple a cada centro?.....	253
7.3. ¿Qué preguntas surgen de esta investigación?	255
7.4. Recomendaciones para el diseño de políticas públicas a partir de los aprendizajes emergentes.....	256
7.5. Propuesta metodológica.....	258
7.6. Limitaciones de la investigación	259
7.7. Recomendaciones para futuras investigaciones	260
7.8. A modo de cierre	261
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 263
 ANEXOS	 293
ANEXO 1. Acuerdo de confidencialidad.....	294
ANEXO 2. Preguntas de referencia para entrevistas en profundidad	295
ANEXO 3. Libro de códigos	296
ANEXO 4. Índice de tablas y figuras.....	300
ANEXO 5. Índice analítico	301

CAPÍTULO 1.

INTRODUCCIÓN

“Todos los sistemas sociales, por formidables o extensos que sean, se expresan y están expresados en las rutinas de la vida social cotidiana”

(Giddens, 1995, p. 28)

Construir una escuela en la que todos los niños, niñas y jóvenes de una comunidad dada aprenden juntos implica un desafío de envergadura para los agentes educativos. La respuesta que se ha consolidado en la mayoría de los centros es ofrecer atención individualizada a los estudiantes que se considera no logran adaptarse a los ritmos y la lógica escolar regular tradicional. Comúnmente conocidas como "refuerzo educativo" (Puigdemívol, 2000), las acciones se restringen a "clasificar" estudiantes según necesidades y establecer cupos de especialistas en los centros educativos para su atención.

La investigación empírica que se presenta en esta tesis es fruto de la firme convicción de que otro modo de actuación es posible y, de hecho, está sucediendo. Desde hace un tiempo, tanto en la comunidad científica, como en las políticas nacionales y supranacionales se ha avanzado en la comprensión de los efectos no deseados de las actuaciones individualizadas, alcanzando acuerdo en conceptualizar las acciones educativas desde una visión inclusiva, sistémica y más comprensiva de la realidad educativa. El enfoque inclusivo ha sido adoptado

por centros educativos de distintos países y regiones, dando lugar a modos de actuación globales. En nuestro medio también se consolidan progresivamente escuelas imbuidas del ideario inclusivo. El estudio que se presenta en esta tesis se propuso conocer en profundidad la experiencia desarrollada por escuelas pioneras de nuestro país que, mediante la creación y aplicación de distintas estrategias pedagógicas, responden ante la diversidad de su alumnado y cumplen con el objetivo de ofrecer en sus aulas regulares valiosas experiencias educativas para todos sus estudiantes, sin distinciones de género, etnia, idioma materno o de cualquier otra particularidad individual.

Para alcanzar su objetivo, la investigación se focalizó en la observación y el análisis comprensivo de los sistemas de apoyo, entendidos como el conjunto de dispositivos y estrategias que los docentes despliegan para poner en práctica los principios de la educación inclusiva.

El enfoque epistemológico que orientó el estudio es post-positivista (Guiddens, 1979). Desde esta perspectiva se asume que los sistemas sociales se reproducen a partir de la dualidad de estructura: las acciones recursivas de las prácticas cotidianas de los actores construyen estructuras que, a su vez, con sus recursos y asignaciones, constriñen o facilitan las prácticas de los sujetos. La ubicación en tiempo y espacio es esencial para conocer cómo las prácticas cotidianas son delimitadas por las propiedades estructurales de los sistemas sociales, así como la acción cotidiana repetitiva contribuye a la reproducción de ese sistema.

Con la guía de este marco teórico general, el estudio empírico de los sistemas de apoyo inclusivos en tres centros de nuestro medio dirigió la mirada hacia la vida cotidiana de las escuelas, las rutinas diarias de todos los agentes, las prácticas de los docentes, el marco de valores y las convicciones que los motivan, así como hacia las reflexiones que realizan sobre sus propias prácticas y las decisiones que toman para alcanzar sus objetivos o minimizar los obstáculos.

El diseño de investigación adoptado es el *estudio de casos múltiple*, con la aplicación de técnicas de investigación social cualitativas, incluyendo la etnometodología, para captar tres dinámicas cotidianas contrastadas que generan sistemas de apoyo globales, afines a un enfoque inclusivo, que luchan explícitamente contra cualquier forma de exclusión.

Sobre la base de una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema, se elaboró un modelo teórico en el que se detallaron las categorías o dimensiones que caracterizan sistemas de apoyo inclusivos en su concepción más amplia. El diseño propuesto guio la investigación en campo. El análisis de la información producida permitió identificar los factores comunes a los tres sistemas de apoyo estudiado, así como las singularidades propias de cada uno de los casos.

El resultado del estudio de casos múltiple es una propuesta de modelización de la dualidad centro-contexto, a partir de las relaciones entre el enfoque epistemológico, el marco axiológico y las prácticas pedagógicas de los docentes de cada centro, cuyos alcances están limitados o facilitados por los contextos sociales en los están insertados, así como las estrategias que despliegan para evitar el constreñimiento y aumentar los recursos y asignaciones estructurales.

La descripción en profundidad de las dinámicas que cada caso despliega cotidianamente, según sus recursos, contexto particular y marcos axiológicos, procuran difundir, ilustrar e inspirar a otros centros educativos comprometidos con la defensa de los derechos básicos de todos los ciudadanos.

La tesis se organiza en siete capítulos. Los dos primeros capítulos componen el marco conceptual del trabajo. En el capítulo 2 se presenta la perspectiva de "educación inclusiva": su recorrido histórico, los componentes que la definen y sus dilemas. En el capítulo 3 se abordan los "sistemas de apoyo" como constructo teórico; se analizan los antecedentes, se proponen factores para su análisis en los niveles macro, meso y micro, y se exponen

acuerdos alcanzados por la literatura revisada para esta tesis en torno a cada uno de dichos niveles.

En el capítulo 4 se presentan los objetivos y la metodología del estudio. Además, se expone el diseño de investigación, se da cuenta del trabajo de campo llevado a cabo, del material recogido, del análisis realizado y de los criterios de rigor científicos asumidos.

En el capítulo 5 se exponen los hallazgos alcanzados en cada uno de los casos. Para ello, los resultados obtenidos en las distintas dimensiones de análisis se articulan en unidades temáticas.

En el capítulo 6 se discuten los hallazgos con el fin de poner en evidencia las diferencias y formular tres perfiles de modelos de apoyo. Además, se presentan los factores comunes en los tres sistemas en relación con el modelo teórico elaborado *ad hoc*. El capítulo culmina con el rediseño de un nuevo modelo de dimensiones analíticas como propuesta metodológica para futuras investigaciones sobre el mismo tema.

Las conclusiones del estudio se presentan en el capítulo 7, que incluyen las contribuciones e implicaciones del trabajo. Asimismo, se definen las limitaciones de la investigación llevada a cabo y se realizan las recomendaciones para futuros estudios sobre el área de conocimiento.

La tesis doctoral culmina con las referencias bibliográficas utilizadas y los correspondientes anexos.

CAPÍTULO 2.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN CONCEPTO POLISÉMICO

El concepto “inclusión educativa” envuelve pluralidad de significados: no posee una definición unívoca. Tal como ocurre con los conceptos “calidad educativa” y “educación para la justicia social”, entre otros, la complejidad multidimensional del término y su uso generalizado para hacer referencia a diferentes prácticas y procesos han contribuido a acrecentar su vaguedad (Echeita, 2013). Por este motivo, es imprescindible detallar los procesos y cuestiones que están involucradas en la “educación inclusiva” para definir con precisión qué se entiende por tal en el contexto de esta tesis.

En la actualidad, parece haberse alcanzado consenso respecto a algunas cuestiones clave que caracterizan la inclusión educativa. La UNESCO (2009), a través de la iniciativa “Educación para Todos”, asumió el liderazgo internacional en la materia. En concordancia con muchos de los referentes académicos en el tema, entre los más destacados, Ainscow, Booth y Dyson (2006), Echeita (2013), Florian (2008), la UNESCO entiende a la “educación inclusiva” como un proceso que procura la transformación de los sistemas para que tengan la capacidad de atender las necesidades de todos los estudiantes, cualquiera sea su idioma, orientación sexual, situación económica o situación personal particular. La inclusión debe ser la meta que orienta la política y las prácticas educativas; implica cambios de contenidos,

enfoques, y estrategias en la enseñanza, basadas en una visión común que abarca a todos los niños, niñas y jóvenes comprendidos en la edad escolar (UNESCO, 2009).

El punto de partida de la concepción de la educación inclusiva es la fuerte convicción de que la escuela ordinaria debe educar a todos los niños y niñas. La UNESCO (2009) expone tres razones, de índole educativa, social y económica para legitimar la meta:

En primer lugar, hay una razón educativa: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños.

En segundo lugar, existe una razón social: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria.

En tercer lugar, hay una razón económica: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños (p.10).

En su acepción literal, el término “inclusión” hace referencia a “la acción de poner a alguien dentro de una cosa o conjunto, o dentro de sus límites” (Diccionario de la Real Academia Española, 2014). En el caso de la educación inclusiva, la pregunta obligada es quién o quiénes deben ser incorporados a la escuela ordinaria. En otras palabras, la identificación de las personas o colectivos que efectiva o potencialmente pueden sufrir la exclusión es intrínseca a la configuración de sistemas educativos inclusivos que, en todos los casos, se proponen reducir y eliminar cualquier forma de discriminación (UNESCO, 2009; Echeita, 2013). En consecuencia, definir el concepto de inclusión educativa implica a su vez precisar la noción de su opuesto: la exclusión educativa.

En su ya clásico tratado “Las metamorfosis de la cuestión social”, Castel (2004) describe la evolución histórica de los procesos de exclusión-inclusión social en Occidente. El autor alerta acerca de la historicidad de ambos conceptos, así como de las modalidades de su tratamiento. A partir de las luchas por los derechos civiles en la década de 1960 se ha tornado indiscutible que la definición de las personas o grupos susceptibles de ser segregados es una construcción social e históricamente determinada: cada sociedad en un momento histórico dado establece qué sujetos sociales pueden ser considerados “otros diferentes” y los umbrales de tolerancia que forman parte de su pacto de cohesión e integración. La inclusión y exclusión educativas son expresiones específicas de ese proceso social más amplio.

2.1. DESDE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN HASTA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La universalización y la obligatoriedad de la educación forman parte del ideario revolucionario de la modernidad, plasmados en Occidente a partir de la Reforma Protestante. En las sociedades anteriores a la modernidad, la educación fue un privilegio reservado exclusivamente para las castas o estratos dominantes, religiosos o militares y, dentro de ellos, existían significativas desigualdades entre los géneros.

La educación se hizo universal, puesto que todos debían saber leer e interpretar la Biblia. La educación se generalizó y popularizó, se hizo obligatoria y secularizada, además de nacional (basada en la lengua y tradición propia) (Martín Sánchez, 2010, p. 217).

Desde esos momentos inaugurales hasta el presente se ha recorrido un largo y arduo camino hacia el progresivo cumplimiento de la meta de universalidad, con notables diferencias en las trayectorias nacionales. A lo largo del siglo XX se produjeron transformaciones de fundamental importancia, sobresaliendo -como se mencionó- las derivaciones de las luchas de los movimientos por la defensa de los derechos civiles de la década de 1960 en América del Norte y Europa.

En el marco de esta evolución, Parrilla (2002) ubica el origen del concepto inclusión en la conformación de una nueva conciencia social acerca de las desigualdades en el cumplimiento de los derechos humanos y, en especial, en las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación, expandido progresivamente en países de los cinco continentes. La Conferencia de la UNESCO de 1990 expresa el primer consenso fundado en esa nueva conciencia a través de la reafirmación de la meta educación para todos, germen del concepto de inclusión. Cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), ochenta y ocho países y veinticinco organizaciones internacionales relacionadas con la educación acordaron desarrollar y promover sistemas educativos siguiendo una orientación inclusiva.

La reunión de Salamanca significó el lanzamiento de la corriente internacional en pos de la inclusión. En esa conferencia se consolidó, además, el movimiento mundial "inclusivo" que vincula a la inclusión con el derecho de todas las personas y no sólo de aquellas personas calificadas de "necesidades educativas especiales". Se define a las escuelas ordinarias como el ámbito adecuado de trabajo para la educación eficaz de todos, asumiendo el reto de "crear un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas" (Parrilla, 2002, p.12) para plasmar la inclusión. Desde la perspectiva afianzada en la década de 1990, la inclusión se plantea como una alternativa superadora de la segregación y la integración que prevalecieron como modelos de universalización en las décadas anteriores.

La educación inclusiva implica un cambio paradigmático con respecto a los modelos anteriores. Se requiere abandonar las explicaciones del fracaso escolar basadas en las características individuales del estudiantado y sus familias y centrar el análisis en las barreras que sufren los estudiantes para participar y aprender dentro de los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2011; Ainscow, Dyson y Weiner, 2013). En este nuevo enfoque, la noción de barreras es central porque permite poner el foco sobre las formas en que la falta de recursos o la transmisión de conocimientos inadecuados, los planes de estudio o los

métodos de enseñanza y las actitudes, pueden limitar la presencia, la participación y el logro de algunos alumnos (Ainscow, Dyson y Weiner, 2013).

El concepto de inclusión implica la participación en forma activa de todos los niños y niñas en la escuela de su comunidad. Por lo tanto, ya no basta con adaptar la escuela para atender a algunos estudiantes "especiales": la inclusión hace necesario llevar a cabo una reconfiguración global de la escuela para que atienda la diversidad de todos y cada uno de los estudiantes. La reconfiguración escolar se dirige a eliminar cualquier tipo de barreras que obstaculicen el aprendizaje de calidad y la participación activa de todos los estudiantes (Parrilla, 2002; Echeita, 2013).

Desde finales de la década de 1980, esta nueva visión sistémica ha sido adoptada por numerosos estudiosos en diferentes países, quienes dejaron de lado las prácticas basadas en la perspectiva tradicional de la "educación especial" para propugnar el desarrollo de "escuelas eficaces para todos" (Ainscow, 1991; Ainscow, Dyson y Weiner, 2013). La nueva visión, conocida como el "paradigma organizacional" de la educación inclusiva, considera que los cambios metodológicos y en la organización escolar dirigidos a ofrecer respuestas a los estudiantes que tienen dificultades benefician a todos los niños y las niñas si se producen bajo ciertas condiciones (Dyson y Millward, 2000; Ainscow, Dyson y Weiner, 2013).

2.2. LAS MÚLTIPLES DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la actualidad, destacados referentes de la perspectiva subrayan el carácter multidimensional del proceso de educación inclusiva. Por una parte, algunos autores (Ainscow y Miles, 2009; Echeita y Ainscow, 2011) señalan cuatro aspectos que deben formar parte de la definición de educación inclusiva:

- Se trata de un proceso, de una búsqueda constante hacia mejores maneras de responder a la diversidad que es considerada, a su vez, una fuente de aprendizaje. Como todo proceso implica tiempo.

- La inclusión procura la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Los tres términos refieren a distintas situaciones educativas, pero son entendidos de manera interdependientes entre sí. La “presencia” da cuenta del lugar donde se da el proceso educativo. La “participación” refiere a la calidad de sus experiencias escolares e implica incorporar el punto de vista de los propios estudiantes, oír sus “voces” y reconocer su bienestar personal y social. Por “éxito” se entiende la calidad de los aprendizajes aprendidos.
- La inclusión requiere identificar y eliminar barreras. El concepto de barreras distingue las creencias y actitudes que las personas tienen sobre el proceso educativo y se concretan en prácticas, políticas y culturas que, al interactuar con condiciones sociales, culturales o individuales de determinados estudiantes, generan fracaso escolar, marginación o exclusión. Resulta esencial recopilar información sobre los planos o esferas en que se ubican, así como las posibles soluciones y planes de mejora. Aprovechar las evidencias estimula la creatividad a la hora de superar las barreras detectadas (Echeita y Ainscow, 2011).
- La inclusión pone especial atención en los estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Para ello es necesario asegurar la presencia, participación y éxito de los grupos más vulnerables.

Debe señalarse que el carácter dinámico que los referidos autores atribuyen a la inclusión educativa se fundamenta en la continua perfectibilidad que es inherente al proceso. Como las sociedades cambian y se transforman, las necesidades de las personas y las ofertas de las instituciones para satisfacerlas también están sometidas al cambio continuo. La trilogía presencia, participación y éxito señala el ámbito físico y la modalidad de la interacción, así como la calidad del resultado educativo que se deben gestionar simultáneamente para asegurar la inclusión. La detección y el registro de las barreras físicas y culturales favorecen la programación continua de mejoras basadas en la evidencia empírica. Finalmente, la

observación permanente de los grupos o colectivos más expuestos al riesgo de exclusión debe formar parte de la dinámica del proceso a fin de garantizar su acceso, su plena intervención en la interacción y la obtención de altos niveles de calidad educativa.

Desde una perspectiva complementaria, Escudero y Martínez (2012) distinguen seis dimensiones para abordar el análisis de los sistemas educativos inclusivos: a) el marco ideológico y ético; b) los sujetos destinatarios; c) el gobierno y la administración de la educación; d) el currículo, los métodos de enseñanza-aprendizaje y los profesionales de la educación; e) la política y economía de la educación; y f) la comunidad escolar y sus alianzas. El enfoque analítico propuesto por los autores es útil para identificar los puntos de controversia o tensión subyacentes tras el pretendido consenso internacional que se ha alcanzado en la actualidad.

La primera dimensión, el marco ético de la inclusión, reconoce la educación como derecho inalienable para la vida en democracia y la justicia social sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Implica, entre otras cuestiones, poner de manifiesto situaciones de injusticia y discriminación educativa que experimentan ciertos estudiantes. Existe generalizado acuerdo sobre este principio axiológico fundacional. Diversos autores coinciden en que la educación inclusiva es una "aspiración y un valor igual de importante para todos los alumnos y alumnas"; es el principio o valor que todos, sin excepción, se sientan reconocidos, tenidos en cuenta, valorados por el grupo de referencia (Puig, 2012, citado en Echeita, 2013).

El reconocimiento de la dignidad de las personas o grupos constituye el elemento esencial de nuestro concepto de justicia [...] Hay formas de trato socialmente injustas en las que lo que está en juego no es la distribución de bienes o derechos, sino la ausencia de afectos y cuidado o de estima social, que hurtan la dignidad o el honor (Honneth 2010, pp. 14-15, citado en Echeita, 2013, p. 108).

Por su marco axiológico, la educación inclusiva puede considerarse una *utopía realista* porque debe guiar cualquier decisión política y práctica en materia educativa. En el mismo

sentido, Booth (2006, p. 216) caracteriza a la inclusión como el “proceso sistemático de intentar llevar nuestros valores a la acción”. La dimensión ética es la que otorga el carácter dinámico al concepto, la idea de un proceso que se desarrolla en el tiempo, la perfectibilidad de sus procedimientos y acciones.

Sin perjuicio del consenso generalizado, se puede señalar que en esta dimensión se ponen en evidencia tensiones con ideas actualmente vigentes: la ideología de la educación inclusiva resulta contradictoria, por ejemplo, con las concepciones educativas basadas en *“la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia”* (Thomazet, 2009, citado en Escudero y Martínez, 2012, p. 88). La dimensión ideológica permite profundizar cómo las concepciones deterministas de la capacidad actúan en la práctica como barreras de la inclusión (Hart y Drummond, 2014).

La segunda dimensión se refiere a los sujetos de la educación inclusiva. También en esta dimensión se alcanzó consenso generalizado: los sujetos de la inclusión son todos, es el universo completo de niños, niñas y jóvenes en edad escolar (Booth, 2006; Escudero y Martínez, 2012; Ainscow, Dyson y Weiner, 2013; Echeita, 2013). Sin perjuicio de ello, los destinatarios privilegiados deben ser las personas y grupos sociales que “históricamente y, todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación”. Citando al Bristol City Council (2003), Escudero y Martínez mencionan los siguientes sujetos entre los de mayor vulnerabilidad:

[...] niños/as pobres, minorías étnicas y/o religiosas, asilados, ambulantes, con necesidades educativas especiales, talentosos, sujetos bajo protección social, enfermos, de familias en situación de desventaja económica, social y cultural, con riesgos de desafección a la escuela y con mayores dificultades escolares (Martínez y Escudero, 2012, p. 89).

La tercera dimensión observa “el gobierno y la administración de la educación”. En esta dimensión, los autores llaman la atención sobre aspectos clave de la organización escolar y

su relación con la inclusión. Según su perspectiva, los principios que sustentaron la autonomía organizativa y pedagógica, así como la educación bajo demanda que permite la libre elección por las familias, modalidades que emergieron con fuerza en las reformas de las últimas décadas, son contrarios a un modelo inclusivo (Escudero y Martínez, 2012).

Escudero y Martínez (2012) destacan especialmente la cuarta dimensión: “currículum, enseñanza-aprendizaje y profesionales de la educación”: sobre esta dimensión giraría el resto de cuestiones. Desde su perspectiva, es necesario estudiar las características de las políticas, de los sistemas escolares, centros, currículos, enseñanza, docentes y otros profesionales, con qué convicciones, capacidades y compromisos encaran la tarea para que efectivamente personas o grupos no queden fuera de la escuela (Martínez, 2002). El cuerpo de conocimiento de buenas experiencias (Haberman, 1991; Martínez 2002; Hayes, Mills, Christie y Lingard, 2006; Cole, 2008) indica también la necesidad de superar la fragmentación curricular y proponer contenidos rigurosos pero esenciales, aptos para que los estudiantes descubran formas de pensar; evitando reducir las expectativas.

Asimismo, los autores reflexionan sobre la importancia de abordar una perspectiva integral que contemple aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales (Escudero y Martínez, 2012). Emerge entonces otro punto de controversia con concepciones educativas vigentes que ponen énfasis en la valoración de los resultados, en aras de los cuales subestiman los procesos. Para la educación inclusiva, adquieren relevancia aprendizajes vinculados a generar una imagen positiva de sí, sentido de capacidad, experiencias de pertenencia, autonomía y poder (Ainscow y Booth, 2000; Schalock y Verdugo, 2007; Escudero, 2009; Martínez Domínguez, 2011; Escudero y Martínez, 2012). Cada vez más aumenta el consenso de autores y organismos (CAST, 2008; Valle y Manso, 2012; Coll, 2013; entre otros) que dan cuenta de la necesidad de garantizar un marco común de saberes competenciales junto con el desarrollo de otros aprendizajes personalizados vinculados a las necesidades individuales de cada estudiante. Una pedagogía inclusiva no sólo debe tolerar la diversidad sino valorarla como un desafío al que debe responder, como un recurso valioso. Una pedagogía rica,

estimulante, con variedad de métodos y recursos, así como escuchando las voces de los estudiantes y reconociendo su capacidad de decidir y responsabilizarse.

Además del sentimiento de pertenencia y de bienestar relacional y emocional, la inclusión educativa implica "la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante" (Echeita 2013, p. 111). Por ello, la educación inclusiva se ocupa de "las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas" (Miras, 2001, citado en Echeita, 2013, p. 111). Se trata de revisar el currículum escolar, los programas de evaluación del rendimiento escolar que se llevan a cabo y otras tradiciones escolares que pueden actuar de barreras para la construcción de una educación de calidad para la totalidad del alumnado. La educación inclusiva debe identificar las prácticas y culturas, muchas veces enmascaradas, que actúan de barreras a la inclusión. Pero, además, la inclusión debe reconocer y promover aquellas concepciones, prácticas, pedagogías, políticas y recursos que resultan facilitadores de la inclusión (Bristol City Council, 2003; Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2004; Florian, 2010; Both y Ainscow, 2011; Torrego y Negro, 2012; Ainscow, Dyson y Weiner, 2013; Echeita, 2013).

En la misma dirección, Echeita enfatiza la necesidad de entender la inclusión como un "proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad" (Echeita, 2013, p. 111). Por este motivo, el autor relaciona la educación inclusiva con el movimiento de cambio y mejora, así como con los estudios sobre los procesos de cambio (Murillo y Krichesky, 2012). La educación inclusiva debe orientar, dar sentido a estos procesos.

La educación inclusiva "aspira a ofrecer una educación común para todos, pero también bien adaptada y personalizada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz" (Echeita, 2013, p. 112). Por este motivo, es necesario disponer de espacios y contextos

comunes, recursos, medios y personas especializadas para apoyos singulares. Ahora bien, esta provisión debe realizarse sin categorizar a estudiantes o grupos ni conformar procesos que etiquetan y discriminan a sus destinatarios (Calderón y Habegger, 2012).

La quinta dimensión comprende “la política y la economía de la inclusión”, es decir, aborda la cuestión de los recursos y su distribución. Se advierte que si las políticas que definen aspectos estructurales no están abocadas a erradicar la exclusión, entonces la inclusión será casi imposible de alcanzar. Algunos aspectos resultan cruciales para arribar a la meta, entre los que destacan, “la redistribución del alumnado por la red y el mapa escolar y lo que se haga o se omita al defender la educación y la escuela pública” (Escudero y Martínez, 2012, p. 90). En esta dimensión es conveniente considerar la advertencia de Echeita (2013) acerca de los altos costos económicos de los procesos de exclusión porque afectan negativamente la tasa de ocupación y el nivel de salarios de la ciudadanía. Además de los efectos no mensurables sobre la calidad de vida de las personas.

Por último, los autores identifican la sexta dimensión referida a la “comunidad escolar y alianzas sociales”. Ya en la 48va Conferencia de la UNESCO (2009) se recomendaba la conformación de redes y alianzas entre escolares, familiares, actores comunitarios y organizaciones sociales para ampliar el compromiso de acción contra la exclusión. Parrilla (2010), Ainscow et al. (2007), Echeita y Domínguez (2011), Flecha (2006-2011), analizaron proyectos encaminados hacia esa finalidad. La inclusión requiere la participación de muchos agentes, sinergias y redes para hacerla efectiva.

Los objetivos y construcción de la educación inclusiva y social desbordan ampliamente a los centros y al profesorado, razón por lo cual es imprescindible crear y sostener alianzas escolares, familiares, comunitarias y sociales para que el proceso pueda iniciarse y sostenerse (Echeita y Domínguez, 2011, p. 35).

La complejidad de la educación inclusiva, además de un abordaje sistémico, requiere la formación de sólidas redes de colaboración, ayuda y apoyo mutuo en el interior de los

centros, entre éstos, y entre éstos y otras miembros de la comunidad educativa y local (Fernández Enguita, 2007; Ainscow y West, 2008). Resulta difícil llevar a cabo con éxito una tarea tan compleja sin esa cooperación, respaldo y sinergia (Echeita, 2013). En esta dimensión persiste todavía laguna de información empírica, por lo que es necesario continuar el estudio de las condiciones necesarias para la construcción de procesos cooperativos eficientes.

El enfoque holístico de la "ecología de la equidad" Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012, p. 2) que retoma Echeita (2013) proporcionan aportes teóricos y metodológicos de interés para el análisis. Desde la perspectiva ecológica-sistémica se entiende que el "desarrollo de experiencias y resultados escolares que resulten equitativos para los estudiantes depende de un amplio conjunto de procesos interdependientes que inciden en la escuela desde fuera" (Echeita, 2013, pp. 101 y 102). Entre los factores externos que afectan a la escuela se mencionan la demografía de la zona donde se ubica el centro educativo, la historia, la cultura y las realidades económicas de su población, los procesos socioeconómicos y los flujos migratorios, entre los más destacados. También ejercen influencia las políticas vigentes de formación del profesorado, que tienen impacto sobre su capacidad para atender a la diversidad del alumnado (Agencia Europea¹, 2012).

Asimismo, incide la política de escolarización del centro (aceptación o exclusión de determinados estudiantes) que condiciona la libertad de elección de las familias. Otro de los factores que afectan el desarrollo de experiencias educativas son los procesos de evaluación del rendimiento que jerarquizan los centros educativos. Varios autores (Ainscow, et al., 2012; Echeita, 2013; Rappoport y Sandoval, 2015) denuncian la mediatización de las prácticas docentes a partir de dichas evaluaciones. Un ejemplo de tal situación es la homogeneización de las prácticas docentes dirigidas a superar las pruebas estandarizadas.

Desde el punto de vista ecológico sistémico, el proceso de inclusión educativa requiere tanto de un pensamiento global, como de una acción situada. Esta máxima ecológica permite

¹ A fin de agilizar la lectura, en esta tesis se utiliza el término "Agencia Europea" para referirse a la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

centrar el proceso en aulas y centros concretos, pero con proyección integral. Echeita (2013) sintetiza este principio en una propuesta: "que tu aula y tu centro sea el microcosmos inclusivo de la sociedad inclusiva que persigues" (Echeita, 2013, p. 115). Los cambios que deben darse dentro de la escuela obligan a los educadores a trabajar en pos de la inclusión educativa, pero, además, en tanto parte de la población y la sociedad en general, la "ecología de la equidad" los induce a incorporar los aspectos que *puertas afuera* inciden en el desarrollo de "procesos hacia culturas, políticas y prácticas educativas más inclusivas" (Echeita, 2013, p. 102).

La educación inclusiva implica, como se reiteró, la reestructuración y el cambio de las organizaciones educativas. En esta dirección, la corriente ecológica reacciona ante la relación burocrática tradicional que se establece entre las administraciones, centros y profesorados, afirmando la necesidad de encarar el cambio hacia el funcionamiento de centros sobre la base de deliberaciones democráticas, con intercambio igualitario entre los integrantes de comunidades educativas comprometidas. En este entorno institucional es posible, según los autores de esta corriente, conformar ambientes de aprendizaje, con dinámicas inteligentes, orientadas hacia la mejora continua y el fortalecimiento derivado de sinergias internas y externas.

En el clima de deliberación democrática se hace posible que cada comunidad educativa defina y redefina cotidianamente la inclusión, considerando las múltiples incidencias del contexto social en el que está inserta, su propia historia, la cultura escolar cimentada o los condicionantes políticos, económicos, culturales, tanto estructurales como los de la coyuntura. Es inherente al proceso de inclusión educativa la autonomía de las autoridades y el personal de los centros para la toma de decisiones relacionadas con las transformaciones internas necesarias. También lo es su responsabilidad para la rendición pública de cuentas y la transparencia de todos sus procedimientos.

2.3. LA INCLUSIÓN: UN PROCESO DILEMÁTICO

En la actualidad, se puede afirmar que la educación inclusiva es uno de los pilares ideológicos de las democracias contemporáneas. Sin perjuicio de ello, la efectividad en el cumplimiento de sus metas es materia de discusión. Los autores hasta aquí citados analizan la complejidad de los procesos involucrados, algunos propios de la esfera educativa y otros que la trascienden, y que, en ocasiones, pueden obstaculizar el logro pleno de sus objetivos. Por tratarse de un proceso que no tiene fin, emerge otra particularidad de la educación inclusiva: su carácter dilemático (Echeita, 2013).

La relación entre los procesos de inclusión y exclusión constituye la principal fuente tensión, generadora a su vez de otros dilemas que inciden en la práctica educativa. Algunos de los dilemas cotidianos que se plantean en la práctica educativa orientada a la inclusión son del tipo:

¿Cómo dar respuestas educativas de calidad a todos los estudiantes en entornos comunes y, al mismo tiempo, cubrir las necesidades individuales?; ¿se debe privilegiar las medidas educativas preventivas frente a las paliativas?; ¿se debe insistir al alumnado que actualmente concurren a centros de educación especial a que asistan a escuelas ordinarias pese a que todavía no están capacitadas para atenderlos debidamente? (Echeita, 2013).

Dyson y Millward (2000) exponen algunas de estas cuestiones bajo lo que denominaron *dilema de la diferencia*. Esta paradoja da cuenta de la dificultad de los sistemas educativos para ofrecer con éxito la educación universal, asegurando por un lado el desarrollo de un marco común de calidad para todos y, simultáneamente, respondiendo a las necesidades individualizadas de cada uno. Ciertos agrupamientos, por ejemplo, pueden ser técnicamente más efectivos que otros, pero pueden conllevar a etiquetamientos y exclusión de algunos grupos (Dyson y Millward, 2000; Echeita et al., 2009). El concepto “dilema” hace referencia a la falta de una solución única y contundente. Cada una de las cuestiones problemáticas permiten diversas posibilidades de actuación, ninguna completamente satisfactoria. Se hace necesario entonces estar alerta ante prácticas o reorganizaciones que hacen posible el

avance en un sentido pero producen el retroceso en otro (Echeita, 2013). Por ende, no existen soluciones únicas que sean válidas y generalizables a todos los ambientes educativos: cada contexto debe tratar estas paradojas de manera situada. Se trata de llegar a acuerdos a partir de debates abiertos con la participación de todas las voces (Echeita, 2013).

El marco democrático en el que se inscriban los debates es el factor clave para la búsqueda de acuerdos efectivos. Se entiende por “diálogo igualitario” el que otorga valor a los argumentos, no a la posición de quien argumenta (Flecha, 1997, 2006-2011; Echeita, 2013). El resultado de una deliberación es significativo y válido por la forma democrática y participativa con que se llevó a cabo, no por apreciaciones formuladas "desde afuera" (Nilholm, 2006). Para lograr este tipo de diálogo es necesario que la cultura y las condiciones escolares permitan que el profesorado y todos sus miembros planteen dudas y argumentos sin que se sientan amenazados por ello (Echeita, 2013).

La voz de los protagonistas proporciona información sobre concepciones implícitas o estereotipos que subyacen en muchas prácticas docentes, pero además, facilita la empatía con los sentimientos de los estudiantes, genera emociones que ayudan al cambio. Echeita (2013) retoma a Ballard (2003) cuando señala que la percepción emotiva aumenta las posibilidades de tomar posición frente a políticas dañinas y opresivas. Para enriquecer el diálogo y la deliberación resulta indispensable "recoger y amplificar la voz de todos los implicados en estos dilemas" (Echeita, 2013, p. 116). No sólo se trata de una cuestión de derechos, sino que también constituye una valiosa estrategia para mejorar porque no siempre los docentes y estudiantes comprenden que quienes no están incluidos plenamente en realidad están excluidos: éste debiera ser el foco del análisis deliberativo para la mejora.

Las personas y grupos que no están viviendo con plenitud el sentimiento de pertenencia y reconocimiento, los estudiantes con discapacidad, alumnos de origen inmigrado, en muchos casos con lenguas maternas distintas, estudiantes con orientación afectivo sexual LGTB, son quienes pueden poner en evidencia y muestran a las comunidades educativas que todavía

resultan excluyentes muchas concepciones, valores y prácticas que cotidianamente llevan a cabo en su ámbito (AA. VV., 2011, 2012; Echeita, 2013). Sin embargo, el centro educativo es un microcosmos inmerso en una realidad que lo trasciende y lo condiciona. Los dilemas de inclusión que se presentan en las políticas públicas, y ponen sus límites a las acciones de los centros, se generan en el contexto social más amplio.

Las transformaciones de las políticas educativas, como las de todas las políticas de bienestar, son dependientes de sus trayectorias históricas y legados ("*path-dependence*") (Pierson, 2001). A modo de ejemplo se puede citar la experiencia canadiense en la materia. Canadá es uno de los países precursores de la educación inclusiva. El carácter multicultural de la sociedad canadiense es un mandato constitucional. El proceso de inclusión educativa puso énfasis en las acciones dirigidas a grupos de la población que obtenían peores resultados educativos. Los grupos destinatarios de estas acciones han sido los grupos étnicos (afrocanadienses, pueblos originarios), grupos con distinta lengua materna (portugueses-canadienses), género, o personas con discapacidades (Redwing Saunders y DeBeer, s/f).

Algunas de las paradojas que muestra la trayectoria canadiense son de interés como conocimiento emergente de experiencias dilemáticas. Redwing Saunders y DeBeer, citan a Dei (2005), para señalar que muchas familias y jóvenes prefieren actualmente participar en escuelas focalizadas en grupos étnicos, por ejemplo, afrocanadienses o pueblos originarios, porque a través de estos centros educativos reforzaron el orgullo de pertenencia a su raza y obtuvieron resultados exitosos. Los autores coinciden en que estas escuelas se perciben como segregadas, pero su crucial diferencia con las que existían en la primera mitad del siglo XX es que esa dinámica institucional no es el resultado de la imposición de una sociedad discriminante sino la consecuencia de la libre elección de los alumnos y sus familias que tienen ante sí la oportunidad de optar por una variada gama de alternativas en su misma comunidad. Por otra parte, Redwing Saunders y DeBeer (s/f) agregan que, en la provincia de Ontario, en las ciudades más importantes, dado la composición étnica de su población se ha producido un importante crecimiento de escuelas focalizadas en estudiantes afrocanadienses, despertando cuestionamientos referidos a la seguridad de la matrícula de

los estudiantes blancos. El resultado paradójico es la necesidad de incluir a las minorías blancas que residen en algunos distritos de la provincia, poniendo en evidencia el carácter dinámico que asume la identificación de los grupos potencialmente vulnerables de ser excluidos.

En la experiencia de la provincia de Ontario se presentó un dilema de relevancia para ilustrar la complejidad de los problemas que enfrenta cotidianamente la práctica educativa en los procesos de inclusión. Redwing Saunderson y DeBeer retoman los trabajos de Benzie, Kalinowski y Scrivener (2004) y Kalinowski (2004) acerca de un suceso ocurrido en noviembre de 2004 en una escuela de Ontario. En el centro en cuestión se desarrollaron actividades dirigidas a tratar el tema de identidad de género, en particular, en una jornada se debatió acerca de la “homofobia” vinculada con el colectivo “gays, transgénero y lesbianas”. En esa oportunidad, los padres de la comunidad islámica expresaron su sentimiento adverso a lo que entendieron fue una enseñanza amoral y contraria a sus creencias. Además, consideraron que los estudiantes homosexuales estaban recibiendo más respeto que los estudiantes musulmanes. La controversia exigió al Toronto District School Board (TDSB) establecer una política específicamente dirigida al tratamiento de temas controversiales (Redwing Saunderson y DeBeer, s/f).

La trayectoria de la inclusión educativa en los Estados Unidos de Norteamérica también resulta de interés para ilustrar los múltiples condicionantes internos al sistema educativo y externos a él que intervienen en el proceso de inclusión educativa. Por tratarse de un país que recibe inmigración de manera continua, la diversidad es una característica fundamental de su población. La trayectoria hacia la inclusión educativa en el país es de larga data, habiéndose desarrollado con vigor a partir de la década de 1970 tras el establecimiento del *Education for All* (Dudley-Marling y Burns, 2014). En la actualidad, existe una nutrida producción académica focalizada en los dispares resultados que obtienen los estudiantes de los grupos denominados minorías en ese país (afroamericanos, pueblos originarios, colectividades inmigrantes, hispanos) así como los que derivan de las inequidades de género. Las investigaciones efectuadas desde la perspectiva del constructivismo social

aportan información de especial interés acerca de los mecanismos subyacentes que levantan “barreras” ante los logros educativos de grupos particulares del alumnado.

En el caso estadounidense, las investigaciones se propusieron estudiar la sub-representación de grupos de la población estudiantil en carreras de ciencias, ingeniería, tecnología y matemática (STEM, por sus siglas en inglés). Los autores (Ruggs y Hebl, 2012; Dudley-Marling y Burns, 2014) destacan la creciente diversidad de la población norteamericana general, así como el aumento de la diversidad registrado en los alumnos de todos los niveles del sistema educativo, desde los iniciales pre-primarios hasta los universitarios. Sin embargo, en las carreras y especialidades STEM la diversidad disminuye, debido a la sub-representación de alumnos afroamericanos, hispanos, de pueblos originarios y mujeres.

Los estudios concluyen que la integración escolar es una condición necesaria pero no es suficiente para que se obtenga igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Aunque las aulas incluyan a todos los estudiantes, las investigaciones muestran que algunos grupos de estudiantes, fundamentalmente los afroamericanos y los hispanos, deben enfrentar barreras en los niveles primario y secundario que los limita en relación con el grueso del alumnado. El inconveniente más frecuente es su falta de acceso, desde los estadios más básicos del sistema educativo, a profesores de alta calidad en las disciplinas STEM. Otras barreras se generan por el tratamiento diferencial en clase: en las asignaturas STEM los profesores tienden a interactuar más con sus alumnos varones que con las mujeres, con sus alumnos blancos que con los negros o hispanos. Asimismo, las preguntas que realizan a las mujeres y a los grupos étnicos no blancos son más fáciles, debido a que parten de la premisa que tienen dificultades en estas materias. Por su parte, el grupo de investigación Hanover Research (2011) analiza las barreras institucionales que obstaculizan la inclusión de las referidas minorías en las carreras STEM, señalando que las universidades están organizadas en estructuras obsoletas, más preocupadas por alcanzar la excelencia que por atender la diversidad de su alumnado. Asimismo, destacan que las barreras institucionales interactúan con barreras actitudinales generando un círculo vicioso que favorece el fracaso y el abandono. Las investigaciones empíricas revisadas por Hanover

Research (2011) señalan, por ejemplo, que la falta de confianza en sí mismos hace que los estudiantes negros en universidades y cursos STEM se sienten tan ansiosos y angustiados por sobrevivir intelectualmente que no pueden dedicar tiempo y atención a actividades de integración social o amistosas, desfavorecidas además por la falta de pares ante la notoria predominancia de alumnos blancos (Feagin et. al, citado en Carter, 2006).

En este punto resulta pertinente incorporar el análisis de Castel (2004) sobre la exclusión porque ayuda a comprender la multiplicidad de dimensiones y la complejidad del proceso de inclusión educativa que, como se mencionó, se desarrolla con final abierto y despliega continuamente nuevos dilemas. El autor define tres tipos de exclusión: el primero lo denomina la “sustracción completa”, el segundo tipo de exclusión es el encierro de personas en ámbitos especialmente creado para ese fin (manicomios, cárceles, etc.). La tercera forma de la exclusión “consiste en la atribución de un estatus especial a ciertas categorías de población” (p. 64). Según el autor esta tercera forma es, tal vez, la principal amenaza en el mundo de hoy y son causadas por las ambiguas políticas de discriminación positiva en las que se pueden incluir la mayoría de las políticas de inserción. Castel reconoce la necesidad de dar más a los que menos tienen, pero al mismo tiempo advierte sobre la estigmatización que este tratamiento social produce en las poblaciones implicadas:

[...] cabe temer formas de exclusión a través del encierro, no en un espacio vallado, sino en una etiqueta que discrimina negativamente a las personas a las que se le aplica cuando, en realidad, dicha etiqueta quería discriminarlas positivamente. [...] Yo planteo este interrogante abiertamente: ¿cómo hacer para evitar que las políticas de discriminación positiva se transformen en lo contrario? (Castel, 2004, pp. 64-69).

2.4. LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD: CUATRO GENERACIONES DE REFORMAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La universalización de la educación en España se impuso a través de la normativa del Concilio de Trento. En los países católicos, la expansión de la educación a los sectores

populares tuvo la finalidad primera de evitar que el ideario protestante se filtrara entre sus poblaciones. “La obra educativa del Concilio de Trento fue importante y trascendente, sentando las bases de una educación totalmente gratuita y universal, bajo el amparo de la Iglesia Católica, que se difundió a lo largo y ancho del mundo” (Martín Sánchez, 2010. p. 227). Según el referido autor, numerosas órdenes religiosas se especializaron en la educación de las clases pobres, con la misión de educar a los humildes en los valores de la caridad, la fe y el trabajo para conseguir la felicidad y la virtud. Desde sus orígenes, la educación universal en España, como en otros países católicos europeos, marcaba la segregación entre la destinada a las élites y las dirigidas a los sectores populares. Por otra parte, primó el carácter confesional, y su organización estuvo a cargo de las órdenes religiosas antes que de las provincias y municipios como sucedió en los países protestantes.

Los contenidos y métodos de enseñanza también siguieron trayectorias diferenciadas. La Contrarreforma adoptó el método y los contenidos tomistas y escolásticos, privilegiando la transmisión de los contenidos religiosos y filosóficos e integrando los contenidos científicos de manera residual. Asimismo, los currículos educativos eran distintos según la posición social y el género de los estudiantes. La educación en España evolucionó sobre la base del marco axiológico originario hasta mediados del siglo XIX, momento en que se produjo la transición hacia el sistema educativo moderno “con algunos años de atraso respecto a países como Inglaterra y Francia” (Prats, 2005, p. 178).

El resultado de esta evolución fue, como señalan diversos autores (Parrilla, 2002; Prats, 2005), una prolongada trayectoria de exclusión y segregación en el sistema educativo español, que no participó del movimiento internacional hacia la integración, primero y, después, hacia la inclusión de todos los alumnos en edad escolar. Recién a partir de la transición hacia la democracia, con la firma del Pacto de La Moncloa, se inició un nuevo camino en la educación española que rápidamente se coloca en sintonía con la evolución contemporánea de los países de la Unión Europea y de los países más desarrollados.

Parrilla (2002) realizó el recorrido histórico de las distintas respuestas que dio la escuela como institución ante la diversidad de la población en edad escolar. En coincidencia con otros autores (Fernández Enguita, 1998; Gimeno Sacristán, 2000), la autora entiende que la educación, al igual que la sociedad, ha intentado reducir al mínimo los efectos de la diversidad humana, organizando distintas estructuras, ordenaciones y reformas educativas. Según esta perspectiva, en todos los sistemas educativos la diversidad fue evaluada de manera negativa y, en consecuencia, las concepciones y las prácticas de la educación se enfocaron en la lucha por la "normalización" de los sujetos. Sobre la base de los aportes realizados por Fernández Enguita (1998), Parrilla distingue cuatro generaciones en la evolución del tratamiento de la educación a la diversidad.

La primera, la considera de "exclusión" de todos aquellos que no pertenecieran a la población específica a la que se dirigía la escuela en sus inicios: "una población urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiásticos, burocrático o militar" (Parrilla, 2002, p. 15). En este momento inicial, el derecho a la educación es exclusivo de las elites. Más allá de algunas excepciones, las mujeres, las clases trabajadoras, los grupos marginales, las personas calificadas como "anormales" fueron excluidas de la escuela. El máximo emergente de la exclusión fue el exterminio de niños y niñas con ciertas discapacidades. En sintonía, el contexto más amplio se caracterizaba por la exclusión social, a través de la explotación laboral y la discriminación de mujeres y de otros grupos sociales subalternos en el orden social de la época.

La segunda generación de reformas es denominada de "segregación". En esta etapa, progresivamente se fueron incorporando a la escuela los colectivos tradicionalmente excluidos (mujeres, clases trabajadoras, grupos sociales minoritarios y personas calificadas como "improductivas") pero en un modelo de separación o segregación. El sistema educativo se estructuró en un tronco general y otro paralelo, "especial", destinado a los nuevos grupos incorporados. El sistema educativo configuró cuatro respuestas diferenciadas: 1) la escuela graduada organizó distintas ramas y especialidades destinadas a los grupos de diferentes orígenes sociales (un ejemplo de esta respuesta son las "escuelas

populares" creadas en España); 2) las escuelas separadas destinadas a minorías étnicas; 3) centros diferentes según sexo; 4) la red de centros de educación especial destinado a los estudiantes categorizado como "deficientes". Parrilla (2002) reconoce en esta etapa el antecedente inmediato de las políticas específicas o focalizadas (educativas y sociales) destinadas a cada grupo en situación de desigualdad. Esas políticas, denominadas "de la diferencia", se han desarrollado hasta bien entrados la década de 1990. El contexto social que acompañó a esta etapa también configuró procesos excluyentes (sexismo, clasismo, racismo) basados en la jerarquización de una cultura dominante percibida como superior y, la desvalorización de otras formas culturales consideradas inferiores.

La tercera generación es designada de "reformas integradoras", y representa un cambio sustancial en el reconocimiento del derecho a la educación de todas las personas, derivado en gran parte de la presión ejercida por movimientos de colectivos discriminados o excluidos reclamando por la garantía de sus derechos. Se trata de un proceso de asimilación mediante el cual los grupos migran desde las escuelas segregadas a las "normales", conservando éstas su cultura y su estructura. Los programas u opciones educativas que en nuestro medio recibieron el título de "Comprensivo", "Educación Compensatoria" e "Integración Escolar" son ejemplos de las propuestas realizadas en el marco del proceso de integración. La característica principal del período es permitir por primera vez el acceso de estudiantes catalogados con "necesidades educativas especiales" en los centros ordinarios. En los procesos de integración es este alumnado quien debe adaptarse o acomodarse a la cultura y prácticas escolares hegemónicas porque no se cuestionan las condiciones de enseñanza imperantes (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2011; Echeita, 2013).

Las primeras reacciones y evaluaciones críticas del modelo integrador señalaron, precisamente, la inmutabilidad de la organización de la escuela de acogida que, en la práctica, propició la integración física pero no la educativa. En particular, se enfatizan los resultados paradójales del modelo porque en ocasiones contribuyó a reforzar las desigualdades.

Por su parte, Martínez y Escudero (2011) reconocen el avance que el proceso integrador significó en materia de otorgar visibilidad a los derechos de las personas con discapacidades, pero evalúan críticamente la insuficiencia de recursos humanos y materiales con que se llevó a cabo en la mayoría de los casos. Los cambios se focalizaron en la habilitación de espacios, eliminación de barreras físicas y creación de nuevos roles, pero las prácticas y culturas dominantes no sufrieron modificaciones sustanciales.

La cuarta generación de reformas educativas es hacia la *inclusión*. Parrilla ubica el origen del concepto de inclusión en la propuesta de Booth de 1985 (Booth y Potts, 1985) que agrega al concepto de presencia (propia de la integración), las ideas de participación y comunidad, confrontando el proceso de inclusión con los procesos de exclusión:

La idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad (Booth y Ainscow, 1998, p. 2, citado en Parrilla, 2002, p. 18).

El estudio empírico llevado a cabo en esta tesis sobre los centros educativos seleccionados toma en consideración la trayectoria del sistema educativo que condiciona el contexto actual más general en el que se inscriben las prácticas cotidianas y los planes de desarrollo.

CAPÍTULO 3.

SISTEMAS DE APOYO INCLUSIVOS

Los sistemas de apoyos se han definido (Booth y Ainscow, 2011) como el conjunto de acciones que aumentan la capacidad de la escuela para atender a la diversidad de sus estudiantes. Se trata, en consecuencia, de la puesta en operación de los principios inclusivos, es decir, de las acciones que hacen efectivas estos principios y valores. Es lógico pensar, por lo tanto, que cada escuela deberá definir sus estrategias de apoyo en función de su contexto particular (Kemmis, et al. 2014).

Durante mucho tiempo el apoyo educativo se relacionaba con las actuaciones dirigidas a estudiantes identificados con dificultades para seguir el ritmo regular de las clases y alcanzar los resultados formativos esperados por la currícula. Se ubicaba el origen de las dificultades en las características individuales del estudiante y se utilizaban los términos "refuerzo educativo" o "reeducación" para definir las acciones correspondientes (Puigdemívol, 2000). Desde hace un tiempo, sin embargo, se ha ido construyendo un acuerdo tanto en la literatura especializada como en las políticas supranacionales en conceptualizar el apoyo desde una visión más comprensiva y amplia de la realidad educativa.

3.1. LAS HERRAMIENTAS PARA AUMENTAR LA CAPACIDAD DE LOS CENTROS

Booth y Ainscow (2011), en un aporte seminal sobre el tema, entienden los apoyos como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado” (p. 19). Desde el punto de vista de esta tesis, la nueva perspectiva resulta especialmente adecuada: en contraposición con las definiciones que ponen el énfasis en las dificultades individuales, se ubica el foco en las acciones integrales del centro. Además, incluye a todos los estudiantes y, por ende, reconoce que todo el alumnado puede necesitar apoyo en un momento dado. Por otro lado, da cuenta de la dificultad de contar con un único modelo teórico de apoyo que sirva para todos los contextos debido a los múltiples elementos y factores que intervienen en él (Giangreco, Broer y Edelman 2001; Giangreco y Doyle, 2007). Por último, es lo suficientemente amplia para permitir abarcar diversas modalidades de sostén y promoción desarrolladas en diferentes contextos, tales como la preparación de material didáctico, las actividades con las familias, las colaboraciones docentes para dar respuesta a una situación conflictiva o los "Grupos de Apoyo entre Profesores" (Gallego Vega, 2002). Desde una perspectiva comunitaria, el apoyo es entendido como una función inherente al desenvolvimiento de la escuela, razón por la cual no se centra en una persona ni se ubica en un sector determinado (Gallego Vega, 2011).

Organismos internacionales también se alejan de las perspectivas individualistas y ofrecen una mirada más vasta a la hora de definir "apoyo". La Agencia Europea, por ejemplo, entiende por apoyo a todas las acciones que ayudan en el proceso de participación en la educación de los alumnos con discapacidad: plan de estudios, procedimientos de evaluación, formas de pedagogía, organización y gestión y recursos que contribuyen al desarrollo de la educación inclusiva (Agencia Europea, 2013). Si bien sus propuestas se centran en los estudiantes con discapacidades, pueden extenderse a la totalidad porque reorientan el foco de atención desde un abordaje centrado en la dificultad de ciertos estudiantes, hacia otro enfoque sistémico ubicado en el centro educativo y la comunidad.

La Agencia Europea (2013) identifica tres elementos clave que contribuyen significativamente a construir un nuevo concepto de apoyo basado en un modelo social,

sustitutivo del paradigma centrado en los déficits individuales (por ejemplo, el modelo médico de la discapacidad): a) pasar de un enfoque basado en las necesidades hacia el reconocimiento de los derechos del niño o niña; b) creación de un sistema de apoyo al alumnado focalizado en la prevención para evitar el fracaso; c) el desarrollo de la capacidad de resiliencia, tanto en los estudiantes y sus familias, como en el sistema educativo.

Sin duda, la promulgación de la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad" (Naciones Unidas, 2006) fue decisiva para favorecer el referido pasaje. En particular, los artículos 23 y 24 de la Convención señalan la responsabilidad de los gobiernos en ofrecer atención y asistencia gratuita a niños y niñas con discapacidad con el propósito de garantizar una vida plena y decente en condiciones que promuevan la dignidad, independencia y su papel activo dentro de la comunidad (Agencia Europea, 2013). El artículo 24 promueve entre los Estados parte la creación de sistemas integradores de educación en todos los niveles, asegurando que el alumnado con discapacidad no quede excluido del sistema general de educación y que sea capaz de acceder a una educación inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones que los demás estudiantes de las comunidades donde viven. Por otra parte, las personas con discapacidad deben recibir el apoyo necesario, dentro del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva, con medidas personalizadas en entornos que maximicen su desarrollo académico y social, en consonancia con el objetivo de la plena inclusión.

Si bien la Convención no obliga a actuar a los países firmantes, la Agencia Europea reconoce que a través de ella hubo un fortalecimiento en las políticas y prácticas educativas de los estudiantes con discapacidad, recordando a los estados signatarios que las iniciativas educativas siempre incluyan las voces de todos los alumnos (Agencia Europea, 2013). Este cambio paradigmático implica, entonces, una transformación pedagógica radical en relación con las prácticas asociadas al enfoque centrado en la desviación y la visión defectuosa de las diferencias (UNICEF, 2012; Agencia Europea, 2013).

Norwich (2008) sostiene que es necesario pensar de una manera más sofisticada los sistemas de apoyo y analizar en profundidad las modalidades de organización de las escuelas regulares; en sintonía con Slee (2006), hace hincapié en la necesidad de ir más allá de una conceptualización de apoyo destinado sólo en términos de una re-distribución de recursos.

Además del aumento de la responsabilidad de los países para con todos los estudiantes, el enfoque de los derechos humanos implica entender las dificultades del estudiantado no sólo como consecuencia de características personales sino también como resultado de la forma en que se organizan las escuelas y sus recursos (Ainscow, 1999). Es por ello que el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizajes centradas en la prevención del fracaso escolar (Frattura y Capper, 2007), en lugar de la "remediación" del ya consumado (Sodha y Margo, 2010), es un aspecto clave para construir centros ordinarios accesibles y capaces de satisfacer las necesidades de todo el alumnado.

Por su parte, desde la perspectiva de justicia social (MacArthur, 2009), se subraya que para prevenir el fracaso escolar es necesario, en primer lugar, reconocer que los niños y las niñas ingresan a las escuelas en situaciones desiguales y que las escuelas necesitan trabajar para compensar las diferencias de origen. Jackson, Ryndak y Wehmeyer (2010) sugieren adoptar un enfoque de "presunción de competencias" a fin de promover las mismas expectativas de logro entre todos los estudiantes. Es decir, reconocer situaciones desiguales no supone establecer expectativas de logro diferenciadas.

Finalmente, el desarrollo de la resiliencia tanto en estudiantes individuales como en las escuelas y en los sistemas educativos es el tercer factor clave señalado por la Agencia Europea para el cumplimiento de la meta de educación inclusiva. El concepto de resiliencia enunciado por la Agencia va más allá de las capacidades individuales, se trata de la "resiliencia ecológica" que requiere tanto del esfuerzo del estudiante como de las posibilidades de acceso a los recursos y apoyos que genera el ambiente (Ungar, 2012).

Las escuelas que son promotoras de resiliencia y capaces de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes se transforman en piezas clave para la provisión de educación inclusiva. Una escuela (y clase) promotora de capacidad de resiliencia genera un tipo de soporte que empodera a los estudiantes con necesidades de apoyo (Ungar, 2012).

Pese a que desde diferentes ámbitos y orientaciones se hace hincapié en la necesidad de una perspectiva amplia y comprensiva del apoyo, todavía quedan importantes lagunas para ver plasmado este cambio de paradigma tanto en la normativa que lo regula como en la práctica diaria. Resulta indispensable, entonces, continuar abogando por un concepto de apoyo amplio, basado en los derechos humanos y la justicia social.

Los sistemas de apoyo que se emplean para alcanzar el objetivo de educación inclusiva no conforman un modelo organizado de estrategias o técnicas que pueda aplicarse, con adaptaciones, de manera universal. Sin perjuicio de ello, los sistemas exitosos cumplen con ciertos principios básicos que son comunes: a) el apoyo debe proporcionarse en la comunidad y no en ámbitos segregados; b) los estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo deben participar en las decisiones relacionadas con las modalidades y la intensidad del apoyo que requieren; c) el apoyo no implica solamente la dotación de recursos materiales adicionales sino que involucra dimensiones humanas (Agencia Europea, 2013).

Además de estos principios generales, las experiencias exitosas despliegan estrategias específicamente dirigidas a tres niveles de intervención: a) macro (que incluye al sistema educativo nacional, nivel de distrito, colaboración con diferentes agencias, creación de redes, etc.); b) meso (que involucra las escuelas y su comunidad próxima); y c) micro (que comprende los procesos que se desarrollan en el aula y a nivel individual) (Agencia Europea, 2013; Loreman, 2014).

Es importante aclarar que los apoyos, desde el enfoque sistémico, implican relaciones de ida y vuelta entre los diferentes niveles (inter-niveles) y, a su vez, dentro de cada nivel (intra-niveles).

3.2. NIVEL MACRO: LOS INSTRUMENTOS PARA ASEGURAR LA EDUCACIÓN COMO HECHO SOCIAL

La educación se ocupa de la transmisión intergeneracional de los valores, los saberes, las habilidades y las destrezas acumuladas en una sociedad y vigentes en una determinada encrucijada histórica. Es decir, la educación es un hecho social: educan la familia, las colectividades religiosas, las distintas organizaciones públicas y privadas de la comunidad, el vecindario. Sin embargo, en Occidente, a partir de la Modernidad, los estados otorgaron a los sistemas nacionales de educación el monopolio de la educación formal, centrada en la escuela y organizada en niveles. Las variadas formas de transmisión de conocimientos que se ofrecían por fuera de la escuela fue genéricamente considerada educación informal, y podían resultar complementarias con la “educación oficial” o, en sentido contrario, conformar espacios culturales “disfuncionales”.

Desde las primeras décadas del siglo XX, diversos movimientos, entre los que se destaca el de la Escuela Activa, advirtieron acerca de las inconveniencias asociadas al aislamiento de la escuela y enfatizaron los mejores resultados educativos obtenidos a través del aprendizaje en entornos reales. Desde estos movimientos se señaló que, además de abrir sus puertas, la escuela debe salir al mundo (Dewey, 1967). En la actualidad, uno de las preocupaciones de la investigación educativa es el frecuente fracaso de los estudiantes para la aplicación de lo aprendido en la escuela a los problemas de la vida real (Pedró, 2015). Esta situación adquiere especial relevancia si se considera que la función transmisora de contenidos memorísticos de la escuela ha quedado obsoleta; el mercado de trabajo de las sociedades desarrolladas requiere cada vez más personas altamente calificadas, con capacidades para aprender a lo largo de la vida y creativos para enfrentar problemas que hoy no se conocen (Pedró, 2012). Los avances de la investigación cognitiva refuerzan la importancia de establecer conexiones con el mundo real como una estrategia eficaz para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes (Pedró, 2015).

Asimismo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el reconocimiento de los derechos civiles de las llamadas “minorías” sociales cambió el orden tradicional de los sistemas educativos modernos. Una de las consecuencias de la nueva orientación es la modificación de la perspectiva “escuela céntrica” para dejar paso a la redefinición del contorno de las relaciones entre escuela y sociedad.

La educación inclusiva necesita ser impulsado por asociaciones estratégicas entre los diversos actores, incluidas las familias y las comunidades, las ONG locales, nacionales y regionales, las organizaciones internacionales y los gobiernos, y en particular las organizaciones de personas con discapacidad, las familias y los niños con discapacidades en sí (UNICEF, 2012, p. 49, la traducción es nuestra).

Desde la perspectiva inclusiva, la relación entre la comunidad y el apoyo educativo es clave y de mutuo beneficio: la participación de la comunidad en las escuelas facilita la inclusión y, a su vez, la escuela inclusiva es un componente esencial en la conformación de sociedades integradas (Armstrong y Barton, 2001; Agencia Europea, 2013). Por otra parte, el derecho de todos y todas a una educación de calidad es responsabilidad del conjunto de la sociedad y requiere de su compromiso (Monarca, 2013). El apoyo surge del trabajo compartido, de las relaciones de solidaridad, profesionalismo y compañerismo en torno a cada cuestión abordada (Monarca, 2013). Por lo tanto, la escuela no tiene la exclusividad de la función educadora. Son muchos los autores (Dubet y Martuccelli, 2000; Coll, 2013), que caracterizan el nuevo escenario social y educativo a partir del debilitamiento de las fronteras de las instituciones formales (Pericacho Gómez, 2012a).

Se ha denominado "ecología del aprendizaje" (Barron, 2006; Coll, 2013) al desarrollo de saberes y competencias a través de la participación en diferentes contextos: la escuela es uno de los escenarios privilegiados para la adquisición de aprendizajes pero no es, en absoluto, el único; también se adquieren conocimientos y destrezas a través de la educación informal y no formal, en los clubes, en entornos virtuales, a través de los medios de

comunicación, entre otros ámbitos (Coll, 2013; Monarca, 2013). El concepto de "trayectorias personales de aprendizaje" da cuenta en los múltiples ámbitos y experiencias que configuran el mapa formativo de una persona (Coll, 2013).

Comprender el concepto de ecología resulta clave porque redefine el rol de la escuela y su relación con otros entornos de aprendizaje. La escuela, por sus características, es en la actualidad la única institución que posee la capacidad de asegurar ciertos conocimientos comunes y competencias básicas necesarias para aprovechar las oportunidades que proporcionan otros contextos, así como para establecer nexos que articulen y doten de sentido los diversos aprendizajes. Coll (2013) señala la necesidad de un modelo educativo distribuido e interconectado, en el que la escuela coordine y articule los actores y contextos que intervienen en la configuración de las trayectorias individuales.

La literatura revisada para esta tesis da cuenta de infinidad de experiencias de apoyo exitosas llevadas a cabo mediante la colaboración entre diversos agentes de la comunidad y los centros educativos locales. De hecho, Ainscow (2005) señala que la investigación colaborativa en la que los académicos/investigadores externos a la escuela actúan como "amigos críticos" de los profesores sea quizás la estrategia más eficaz de apoyo. Numerosas experiencias registradas en diferentes países muestran los excelentes resultados obtenidos a partir de la colaboración recíproca entre investigadores, educadores de distintas disciplinas, agencias de la comunidad y grupos de la sociedad civil, para generar estrategias innovadoras de abordaje de las modalidades estructurales de exclusión, discriminación o marginación social (Sonn y Bakerb, 2016).

Un aporte de interés proviene de la psicología comunitaria y su desarrollo de metodologías específicas de intervención social, entre las que se destaca por la relevancia de sus logros, la Investigación Acción Participativa (IAP). Las técnicas IAP se dirigen fundamentalmente a encauzar la colaboración entre la investigación, el ámbito educativo y la comunidad más amplia (Sonn y Bakerb, 2016). También las prácticas de arte comunitario, en sus variadas modalidades, han mostrado eficacia para iniciar el cambio social mediante la creación de

canales de participación, el diálogo y la conexión (Matarasso, 2007; Madyaningrum y Sonn, 2011). Un ejemplo elocuente de su alcance es la experiencia desarrollada y evaluada por algunas escuelas de EEUU, en la que se muestran los resultados exitosos, en términos de inclusión social, de las técnicas basadas en contranarrativa y dramatización sobre la minorización histórica y contemporánea de grupos o colectivos (Chappell y Chappell, citado en Sonn y Bakerb, 2016).

La utilidad de las artes y de las prácticas artísticas en el ámbito educativo no resulta novedosa. La transformación operada en la actualidad radica en los nexos y las redes personales que se configuran entre disciplinas, sectores y comunidades, que orientan específicamente las prácticas de artes y culturales hacia la construcción de sociedades inclusivas, promoción de la salud mental, y la mejora de los resultados educativos (Sonn y Bakerb, 2016). En este sentido, el actual desarrollo de las tecnologías de la información hace posible la transformación cualitativa de técnicas tradicionales.

Las tecnologías de la información ofrecen valiosos medios para romper el aislamiento de la escuela, acercando virtualmente a personas, instituciones y otros escenarios que facilitan un aprendizaje significativo (Pedró, 2015). Las nuevas tecnologías permiten multiplicar los apoyos naturalmente presentes en la sociedad para ponerlos en contacto con la escuela. Algunos ejemplos emblemáticos de proyectos colaborativos basados en las nuevas tecnologías, en la experiencia internacional, son:

- a) *GLOBE*²: se propone generar conciencia acerca del medio ambiente a través de recogida de datos en campo y su posterior análisis,
- b) *Global Lab*³: permite a los estudiantes compartir y analizar datos sobre aspectos aéreos, terrestres y acuáticos de su entorno en conjunto con científicos y otros estudiantes del mundo,

² <https://www.globe.gov/>

³ <http://www.globaleducationlab.org/index.shtml>

- c) *Jason*⁴: conecta a estudiantes con equipos de investigadores que realizan expediciones científicas a arrecifes de coral o selvas tropicales, entre otras exploraciones.

Los tres ejemplos citados, aun cuando todavía se carece de datos concluyentes, son proyectos valorados muy positivamente tanto por estudiantes como por docentes (Pedró, 2015). Las evaluaciones preliminares efectuadas hasta el momento muestran un aumento de la motivación, de la capacidad de trabajo en equipo y del desarrollo de competencias científicas y digitales. Las TIC ofrecen la oportunidad de conexión *on line* en distintas partes del mundo.

Este tipo de proyectos adquieren especial significancia en contextos educativos de zonas aisladas y/o de escasos recursos. En Cayoima, una zona rural de Colombia de difícil acceso, con un importante índice de deserción escolar (54%), por ejemplo, la investigación sobre su cuenca hídrica que realizaron docentes y estudiantes en colaboración con colegas y expertos de otros países ha alcanzado una repercusión importante en el conjunto de la ciudad. El proyecto impactó positivamente en varias dimensiones del quehacer escolar: logró aumentar el índice de asistencia y permanencia escolar, ha mejorado las habilidades investigativas de los estudiantes y la comunicación con la comunidad (Pedró, 2015).

La experiencia europea en materia de construcción de supra-sistemas de apoyo muestra cuatro cuestiones clave a considerar para encarar con éxito la organización de este tipo de sistemas (Agencia Europea, 2013): a) las prácticas multi-agencias; b) el tipo de asociaciones que se construyen; c) la conformación de redes de apoyo; y d) la colaboración entre centros educativos.

3.2.1. Las prácticas multi-agencias

Las prácticas multi-agencias hacen referencia a la necesidad de integrar la oferta de servicios vinculados a las necesidades de los estudiantes y a la acción educativa, proporcionados por

⁴ <https://www.jason.org/>

distintos sectores de los servicios públicos, privados y de las organizaciones de la sociedad civil. Es tradicional la participación en la prestación de apoyo de por lo menos cuatro sectores: a) el sector educativo (profesores especialistas, psicólogos educativos, orientadores); b) el sector de la salud (médico de cabecera, fisioterapeutas, psiquiatras); c) los servicios sociales (trabajadores sociales, consejeros de empleo); d) y organismos de voluntarios (Agencia Europea, 2013). Ahora bien, el grado de coordinación y cooperación existente entre los diversos servicios puede ser muy variado. Si bien no se describe un modelo de prestación de servicios que pueda resultar exitoso para todos los contextos, la literatura muestra acuerdos en torno a las barreras que pueden surgir ante la parcelación o fragmentación del servicio de apoyo, así como las mejores estrategias para superar de dichas limitaciones.

Los principales obstáculos que se advierten derivan de la falta de comunicación entre los distintos servicios. Lamentablemente, es habitual que cada sector se centre en algún aspecto de las necesidades del estudiante (Lacey, 2001), o que se observe el fenómeno de la "delegación", en el que cada servicio funciona de manera independiente generando tensiones entre ellos (Roaf, 2002; Glenney y Roaf, 2008; Agencia Europea, 2010, 2013). La parcelación o compartimentación tiene efectos negativos en la educación de los estudiantes (Ebersold, 2012). Las barreras de acceso al servicio constituyen también un obstáculo de significación. Según Lacey (2001), las principales trabas al acceso se deben a la escasez de recursos y a la excesiva burocracia.

Las estrategias que mejoran la organización de estos servicios se dirigen, en consecuencia, a aumentar la colaboración entre los distintos sectores a fin de conformar servicios integrados e integrales para todos los estudiantes (Frattura y Capper, 2007; Comisión Europea, 2009; Agencia Europea, 2013). El objetivo es ofrecer un equipo único centrado en la prevención, que planifique de manera conjunta sus actuaciones y proporcione a las familias un sólo punto de contacto (Agencia Europea, 2013), un nivel de relación que Soan (2012) ha denominado de "fusión/integración", en el que distintos servicios se configuran en uno. Ebersold (2012), desde un enfoque ecológico, propone focalizar las acciones en los recursos

humanos, económicos y materiales necesarios para crear contextos de aprendizajes accesibles y sostenibles que brinden continuidad de las intervenciones a la largo de la vida del estudiante (Agencia Europea, 2013).

Si bien cada contexto debe configurar su propio modelo de prestación de servicios, es importante que éste se construya a partir de principios compartidos entre los distintos sectores y basado en la evidencia y conocimiento existente (Dyson, 2010).

3.2.2. La construcción de asociaciones en la comunidad

Las asociaciones estratégicas entre los diversos actores tanto de organizaciones locales como internacionales facilitan la construcción de sistemas de apoyo inclusivos. Para que estas asociaciones sean eficaces, tanto la Agencia Europea (2013), como diversos autores (Lacey, 2001; Frattura y Capper, 2007), plantean la necesidad de establecer acuerdos de servicios o contratos donde se especifiquen de forma clara las funciones de las partes involucradas, los plazos a cumplir, tareas a llevar a cabo, objetivos comunes y espacios para compartir experiencias. La formalización de las cuestiones planteadas a través de un contrato favorece la continuidad de los servicios y refuerza la capacidad del centro para brindar apoyo (Agencia Europea, 2013).

Otra dimensión a considerar es el aumento de participación del sector privado en la prestación de servicios de apoyo (incluyendo organizaciones voluntarias, benéficas y/o no gubernamentales). En los últimos años, en diversos países se ha tendido a la descentralización de las políticas públicas, desde el gobierno central al local. La descentralización ha provocado una mayor presencia de servicios privados, pero todavía se desconoce si la participación de privados refuerza el trabajo de los proveedores locales y de las escuelas o si se trata de una delegación de responsabilidades del sector público al sector privado (Agencia Europea, 2013).

3.2.3. La conformación de redes

Se ha mencionado que la "ecología del aprendizaje" involucra nuevas formas de relacionarse y de organizarse (Coll, 2013; Monarca 2013). El término "red" hace referencia a estas nuevas estructuras colectivas y sus lazos. Una red se puede definir "como un conjunto de actores (individuos u organizaciones tales como las escuelas) conectado por un conjunto de lazos, que puede ser de naturaleza más o menos formal" (Borgatti y Foster, 2003, citado en Muijs Ainscow, Chapman y West, 2011, p. 7). Para Garrido (2001, p. 71) se trata de "un sistema de relaciones que vincula entidades sociales diferenciadas". Más allá de las definiciones, hay dos características que son distintivas: la flexibilidad y la horizontalidad (Agencia Europea, 2013; Monarca, 2013); se trata de estructuras sin jerarquías en las que las responsabilidades, funciones y liderazgo son asumidos en forma conjunta (Monarca, 2013). Las conexiones que se establecen también tienen como característica la horizontalidad y permiten el intercambio de experiencia y conocimientos técnicos relacionados a las necesidades que surgen en las realidades de los componentes de la red. La cooperación que se establece depende en gran medida de los lazos de comunicación y confianza entre los que conforman la red (Bienzle et al., 2007, citado en Agencia Europea, 2013).

Diferentes criterios se aplican para clasificar redes. Van Aalst (2003) identifica tres tipos principales de sistemas de redes: a) la comunidad de la práctica, en la que profesionales comparten saberes en torno a problemas comunes; b) la organización en red, a través de las cuales organizaciones independientes trabajan de forma autónoma, pero comparten fines comunes; c) la comunidad virtual que utiliza las nuevas tecnologías para intercambiar información y conocimiento.

Monarca (2013, p. 143), por su parte, plantea cuatro dimensiones que pueden ser útiles para pensar las diversas modalidades que asume una red: a) según su contexto (desde contextos reducidos como el barrio o municipio o, en el extremo opuesto, redes a nivel país o mundiales); b) según la presencia o ausencia de las nuevas tecnologías en el proceso de comunicación e intercambio (redes virtuales, presenciales o modos mixtos); c) según sus

fines (desde fines específicos a fines más amplios y menos definidos); d) desde el punto de vista temporal (acotadas en el tiempo o de largo plazo).

Los sistemas educativos de diferentes partes del mundo establecen redes vinculares para el desarrollo de escuelas inclusivas (Agencia Europea, 2013; OCDE, 2000; Chapman y Fullan, 2007; Ainscow y West, 2008), aunque es necesario señalar que la gran variedad de redes existentes dificulta la obtención de conclusiones generales acerca de su eficacia (Muijs et al., 2011). Sin perjuicio de ello, desde la perspectiva de Muijs, las redes de colaboración resultan más eficaces que las reformas y programas impulsados externamente porque permiten al centro co-construir sus soluciones y aumentar sus capacidades para hacer frente a los problemas, en lugar de confiar en programas que no están diseñados específicamente para el contexto particular de esa escuela.

Aunque en sí el trabajo en red puede considerarse una estrategia neutral, susceptible de ser utilizada para propósitos variados, las características que les son inherentes facilitan el desarrollo y el afianzamiento de valores como la igualdad, el empoderamiento y la participación, en la comunidad (Agencia Europea, 2013). Para Puig, Battle, Bosch y Palos (2007) es "un elemento estratégico de acción territorial, ya que fortalece los vínculos a través de mecanismos relacionales y de la participación ciudadana" (p. 221). Las redes han demostrado ser beneficiosas tanto en la promoción de la inclusión social de los grupos desfavorecidos, como en la transformación de la propia comunidad (Agencia Europea, 2013), y para romper el aislamiento de los profesores y aumentar su disposición para aprender (Ainscow, 2005, 2007).

3.2.4. La colaboración entre centros educativos

Sin desconocer la importancia de los factores contextuales, el compromiso, la cultura y la ética de cada escuela, así como el liderazgo y el tipo de gestión, diversos autores e investigadores insisten en la conveniencia de encarar los procesos de cambio y mejora en forma conjunta con otras escuelas. La evidencia indica que tienen mayor posibilidad de éxito y sostenibilidad aquellos centros que realizan procesos de mejora en forma colaborativa con

otras escuelas (Fullan y Hargreaves, 1997; Fullan, 2002; Hargreaves y Fink, 2006; Ainscow y West, 2008; Hopkins, 2008; Agencia Europea, 2013; Monarca, 2013).

Se trata de un cambio de las concepciones tradicionales que focalizan los esfuerzos de cambio en instituciones singulares: existe en la actualidad suficiente evidencia empírica que ponen de relieve los beneficios que se producen cuando las escuelas trabajan juntas (Agencia Europea, 2013); el desarrollo de la colaboración entre escuelas ha demostrado ser una forma eficaz de fortalecer la capacidad de los centros para enfrentar a nuevos desafíos y, por lo tanto, para desarrollar una práctica más inclusiva (Agencia Europea, 2013; Monarca, 2013).

Los hallazgos alcanzados por las ya clásicas investigaciones realizadas por Ainscow, Muijs y West (2006), por ejemplo, muestran que esta modalidad de trabajo colaborativo genera el aumento en la capacidad para resolver problemas inmediatos, aumento en las expectativas sobre el aprendizaje, mayor atención a las necesidades de los grupos de estudiantes más vulnerables y ampliación de las oportunidades de aprendizaje (Agencia Europea, 2013).

Leadbeater (2005), por su parte, menciona que la colaboración entre centros tiene repercusiones positivas en términos de aprendizaje personalizado, al mejorar el uso de los recursos comunes, y acelerar el proceso de extensión de la innovación. Según este autor, la estrecha colaboración también puede mejorar la experiencia de los estudiantes durante la transición de etapas escolares. De hecho, probablemente esta ha sido la principal temática sobre la cual se han establecido lazos y se ha realizado trabajo en forma conjunta; los centros educativos hace décadas que establecen estrategias colaborativas procurando hacer que esta transición sea lo menos traumática posible.

Ainscow y West (2008) distinguen cuatro niveles en la profundidad de los lazos que se establecen entre centros: a) la "asociación" es el nivel más superficial, caracterizado por la carencia de intercambio; b) la "cooperación" implica una relación que comparte algo de conocimiento y recursos a través de reuniones y/o actividades; c) la "colaboración" es el

nivel en el que las escuelas trabajan juntas para hacer frente a un problema o un reto. Se trata de un intercambio de conocimientos y recursos limitado en el tiempo a la duración de la cuestión a la que hacen frente. Los socios juegan roles diferenciados según sean socios débiles o fuertes; y, d) la "colegialidad" es una relación interdependiente a largo plazo en la que los socios intercambian conocimientos y recursos y, a su vez, crean nuevos conocimientos que benefician a todos.

Monarca (2013), por su parte, propone tres dimensiones para pensar los tipos de colaboraciones: según su contenido (si se trata de vínculos que se establecen en torno a una temática o varias); según el tamaño o extensión (si involucra a pocos centros o a muchos); y según la territorialidad (pueden ubicarse dentro de un país, municipio o, como el caso del proyecto Comenius, ser internacionales).

Si bien las colaboraciones entre los centros no son una novedad, en la actualidad diversos autores abogan por consolidar estas prácticas y proponen diversas acciones para fortalecerlas y formalizarlas. Leadbeater (2005), por ejemplo, propone que la colaboración sea incluida en los nuevos modelos de rendición de cuentas. Ainscow y West (2008) y Muijs et al. (2011) se centran en el rol que deben desempeñar las autoridades educativas locales en el proceso colaborativo y sugieren que apoyen a los directivos y líderes de los centros. Las autoridades educativas serían las encargadas de proporcionar capacitación profesional, de acercar recursos y experiencias, y de realizar el seguimiento y evaluación del progreso de las escuelas (Agencia Europea, 2013).

Probablemente, el trabajo conjunto entre centros de mayor formalidad sean las federaciones de escuelas. Se trata de colaboraciones que cuentan con acuerdos formales y, aunque cada escuela mantiene su autonomía legal, comparten un órgano de gobierno único para todos los centros involucrados. Las federaciones trabajan sobre la base del reconocimiento de las fortalezas y ventajas que todas las escuelas poseen, ya sea en instalaciones, personal o en recursos. La propuesta de compartir los activos aumenta la

capacidad de las escuelas para la atención del conjunto de sus estudiantes (Norfolk Governor Services, 2014).

En el Reino Unido, la conformación de federaciones de escuelas se está extendiendo en la actualidad debido a que se considera que constituyen una modalidad facilitadora de intercambio de personal, del liderazgo y para enfrentar el fracaso escolar (Muijs et al., 2011; Agencia Europea, 2013). También se argumenta que puede incrementar la inclusión y mejorar el acceso curricular para los estudiantes con mayores dificultades (Agencia Europea, 2013). En la experiencia desarrollada por el estado de Norfolk, el gobierno local promueve la formalización de las colaboraciones entre centros a través de la constitución de federaciones. Las ventajas que se asocian a esta instancia colaborativa incluyen mayor flexibilidad estratégica en la gestión del personal; por ejemplo, a través de la distribución del personal en todos los centros, ya sea para la cobertura o para compartir conocimientos especializados (Norfolk Governor Services, 2014). Por este motivo, el gobierno local entiende que las federaciones resultan una modalidad adecuada para atraer al personal más ambicioso, así como conservar a los mejores profesionales (Norfolk Governor Services, 2014). La buena y fluida comunicación entre todos los integrantes es un factor clave para el éxito, así como es indispensable que el gobierno local conozca en profundidad sus escuelas y establezca relaciones robustas entre todos los órganos miembro (Norfolk Governor Services, 2014). Muijs et al. (2011) también advierten sobre el papel crucial que desempeña el liderazgo para la eficacia de la federación.

3.3. NIVEL MESO: LA DINÁMICA DE LAS ESCUELAS INNOVADORAS Y COLABORATIVAS

En la literatura se identifican factores clave en el aumento de la capacidad de los centros para atender a la diversidad de sus estudiantes. Desde la perspectiva de eficacia escolar, por ejemplo, se hace hincapié en el tipo de liderazgo, el sentimiento de comunidad, el desarrollo profesional, el clima escolar, los recursos escolares, el seguimiento y la evaluación, la calidad del currículum, las altas expectativas, y la participación e implicación de las familias en las escuelas y las aulas (Murillo, 2008). En el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011) se propone el proceso de autoevaluación de las escuelas centrado en tres dimensiones: a)

cultura, b) política y c) prácticas. Loreman (2014), por su parte, destaca cinco dimensiones para analizar los procesos internos que pueden contribuir u obstaculizar el objetivo último de lograr la educación inclusiva: a) el clima, b) las prácticas escolares, c) prácticas de enseñanza de aula, d) la colaboración y responsabilidad compartida y e) apoyos individuales.

3.3.1. La cultura de la escuela

En las últimas décadas del siglo XX diversos estudios han puesto su mirada en la comprensión de los comportamientos y motivaciones que se reproducen en el interior de la escuela. Las relaciones entre los distintos actores, los valores, las creencias, los rituales, los procedimientos, o las normas de los centros constituyen un núcleo de interés de la investigación educativa. Los resultados de estudios pioneros orientados hacia la captación del sentido de las prácticas de los actores generaron un punto de inflexión en el conocimiento comprensivo de la realidad educativa; la investigación llevada a cabo por Paul Willis (1988) para desentrañar los mecanismos de reproducción cultural que se daban en las escuelas británicas en la década de 1970, o el Informe Coleman (Coleman, et al. 1966), son ejemplos destacados de este tipo de abordaje.

En la actualidad hay un acuerdo generalizado acerca de la influencia de la *cultura escolar* sobre las posibilidades de cambio en las instituciones educativas (Owens, 2001). Fullan (2002) y Mulford, Silins y Leithwood (2004) analizan el fracaso de reformas educativas (aun estando bien formuladas, económicamente avaladas o adecuadamente estructuradas), y subrayan la importancia de la cultura escolar y de las creencias de los docentes en los procesos malogrados. Fullan (2002) advierte que para mejorar las escuelas se debe partir de la "re-culturización" de los centros; es decir, revisar la cultura escolar preexistente y encarar un proceso de cambio de las concepciones y hábitos disfuncionales en relación a los nuevos paradigmas.

A no ser que cambien las culturas de las escuelas, no cambiará nada. O sea, no importa qué currículo introducimos, o cuántos cambios hacemos en la organización (ej. horario

por bloques, comunidades más pequeñas...); si no cambian las creencias, las normas y las relaciones, nada cambiará (Noguera, 2003, p. 5).

La cultura escolar es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares porque dirige la observación y la intervención hacia lo que realmente sucede en el interior de las escuelas, y les sucede a quienes actúan en ellas (Elías, 2015). Ahora bien, ¿cómo se puede conocer la cultura escolar de un centro?; ¿qué rasgos culturales permiten mayor desarrollo de apoyos inclusivos?

Para responder a estas preguntas es necesario definir en términos teóricos qué se entiende por cultura escolar y diferenciar el concepto de otros dos que suelen emplearse en similar sentido: clima y gramática escolar. En primer lugar, se debe remarcar que hablamos de un concepto polisémico: existen múltiples definiciones de "cultura escolar", provenientes de diversas corrientes teóricas. Desde la perspectiva organizacional, Schein define cultura como:

Un patrón de supuestos básicos compartidos que el grupo aprende en la medida que resuelve sus problemas [...], que los ha trabajado lo suficiente para ser considerados válidos y, por lo tanto, dignos de ser enseñados a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas. (Schein, 1992, p. 12).

Deal y Peterson (2009), por su parte, entienden la cultura escolar como el conjunto de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que prescriben y regulan la forma en que actúan, sienten, se visten y se relacionan los miembros de una escuela.

Para Hargreaves (1995), la cultura ofrece el marco de entendimiento de la realidad de las personas de la organización, dando sentido a sus acciones, al contexto y a sí mismos. En sintonía con Schein (1992), relaciona las construcciones culturales con la resolución de problemáticas pasadas. Para Hargreaves (1995), los formatos culturales son creados para

resolver las situaciones emergentes. Por este motivo, las normas o creencias que se construyen para hacer frente a una situación problemática serán retomadas en el futuro para abordar nuevos desafíos.

Sintetizando las distintas perspectivas, la cultura escolar se puede describir como un sistema de significados transmitidos históricamente que incluye normas, valores, creencias, rituales, mitos, tradiciones compartidos (quizás en distintos grados) por los miembros del centro educativo (Stolp, 1994). Este sistema tiene la capacidad de formar y/o moldear las formas de pensar y actuar de las personas (Elías, 2015). La cultura dota a la escuela de una identidad única y actúa tanto en la promoción del sentido de pertenencia y compromiso, como en la socialización de nuevos miembros introduciéndolos en una particular visión de la realidad (Elías, 2015). A su vez, por su naturaleza dinámica y cambiante, la cultura escolar es modificada por los sujetos que interactúan con sus propias ideas y enfoques (Fullan, 2002; Elías, 2015).

La cultura escolar no siempre se caracteriza por el consenso y la homogeneidad debido a que en ella coexisten distintas formas de interpretar la realidad y de actuar. Algunos autores utilizan el término de "subculturas" (Firestone y Louis, 1999; Stoll y Fink, 1999). Fullan y Hargreaves (1997) diferencian, por ejemplo, la cultura docente de la cultura de los estudiantes. Las diferentes subculturas pueden dar lugar a tensiones y contradicciones. Estas discrepancias deben ser consideradas como una valiosa oportunidad para reflexiones conjuntas que contribuyan a avanzar hacia prácticas cada vez más inclusivas (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013).

Desde la perspectiva de esta tesis, es necesario diferenciar el concepto de *cultura escolar* del *clima escolar*. En ocasiones, ambos términos son utilizados en la literatura como sinónimos. También ocurre que algunos autores defienden el uso de un término sobre el otro. Entendiendo que no hay acuerdo definitivo, en esta tesis la cultura escolar refiere a las propias creencias, pensamientos y valores mientras que el clima escolar aborda las percepciones sobre esas creencias, pensamientos y valores. Es decir, el clima es una de las

múltiples manifestaciones de la cultura escolar. El concepto de *cultura escolar* es, entonces, abarcativo del de *clima escolar*.

Otro aporte teórico de utilidad a la hora de comprender las dinámicas culturales que se llevan a cabo en un centro y sus posibilidades de acción es el concepto de *gramática escolar*. Este constructo hace referencia a las estructuras, reglas y prácticas que organizan las instituciones escolares. A diferencia de la cultura escolar, la gramática afecta en el nivel del sistema educativo (por ejemplo, la graduación por edad de los alumnos, la división del conocimiento por asignatura, etc.) (Tyack y Cuban, 2001). Se trata de formas institucionales instaladas e interpretadas como rasgos indiscutibles. Conforman el "núcleo duro" del entramado escolar y exhibe gran legitimidad y estabilidad, en parte, por ser el resultado de una producción histórica de larga data en la que los docentes, a su vez, han sido socializados siendo alumnos. Estos rasgos hacen que la gramática sea muy difícil de modificar (Tyack y Cuban, 2001). De hecho, el concepto es útil para comprender las dificultades en la introducción de innovaciones (Elías, 2015).

3.3.1.1. ¿Cómo se puede conocer la cultura de un centro?

Las definiciones de cultura escolar aluden a una variedad de elementos (creencias, valores, normas, mitos...), algunos de ellos visibles pero otros intangibles, abstractos, inconscientes y, por ende, difíciles de identificar. Con la finalidad de construir instrumentos analíticos que permitan estudiar y conocer la cultura de un centro, diversos autores han clasificado los elementos culturales en niveles.

Schein (1992) propone uno de los modelos más conocidos y aplicados hasta el presente. Su clasificación organiza los elementos culturales en tres niveles o capas considerando la accesibilidad y visibilidad y el grado de conciencia que tienen entre los miembros de la comunidad escolar. En el primer nivel se ubican los *supuestos básicos*, elementos abstractos, intangibles y, por lo tanto, los más difíciles de investigar. Son la esencia de la escuela. El segundo nivel implica un grado mayor de conciencia y está compuesto por los *valores y normas*. La última capa, *artefactos y prácticas*, la conforman las manifestaciones culturales y

patrones de comportamiento de los miembros. Los niveles están relacionados entre sí, unos inciden y se expresan en los otros (Elías, 2015). Debido a la utilidad y vigencia del modelo propuesto por Schein, es conveniente detenerse en sus dimensiones analíticas, para ello se sigue a continuación la revisión efectuada por Elías (2015).

Los *supuestos básicos* operan en el nivel más profundo (primer nivel del modelo). Se trata de las creencias de los docentes, naturalizadas como verdaderas. Son supuestos que subyacen en la práctica diaria pero que suelen permanecer en planos inconscientes y constituye el centro de la cultura escolar. Las disputas o confrontaciones entre distintos supuestos (o subculturas) permiten que salgan a la luz y adquieran mayor conciencia. Schein (1992) subclasifica los supuestos básicos en cinco dimensiones según la temática que aborden las creencias. En todos los casos, se trata de cuestiones fundamentales que las personas disciernen permanentemente en su vida cotidiana. Por ejemplo, cuestiones relacionadas con la esencia de los seres humanos, si son "buenos" o "malos", si las posibilidades de progreso están determinadas por el origen o si pueden desarrollarse en un ambiente apropiado.

Los *valores* y las *normas* operan en el segundo nivel en la medida en que suelen expresarse de manera habitual. Los valores representan lo que el profesorado considera como "bueno", "correcto" o "deseable"; es decir, por "lo que vale la pena luchar". Los valores no siempre son completamente conscientes, pero se traducen en normas de conducta que funcionan como reglas no escritas estableciendo el comportamiento considerado deseable.

Los *artefactos* se instalan en el tercer nivel. Schein (1992) denomina con este término a los elementos culturales observables. A través de la observación de los artefactos es posible "visualizar" aspectos menos tangibles como los supuestos básicos, los valores y las normas no escritas de la escuela. Entre los artefactos, el autor identifica sub-elementos: *mitos, héroes o heroínas, símbolos y costumbres, rituales y procedimientos*. En el tercer nivel se ubican también los *patrones de comportamiento* que suelen conformarse en una institución a partir de acuerdos tácitos entre los miembros y que define lo que es considerado un comportamiento aceptado o esperado. Dentro de estos patrones, el autor distingue las

costumbres, los *rituales* y los *procedimientos* (Schein, 1992). Las *costumbres* hacen referencias al modo particular en que se realizan las acciones; en términos coloquiales es "el modo en que se hacen las cosas aquí". Las costumbres cumplen una función predictiva al permitir prever cómo otros miembros van a actuar o reaccionar ante diversas situaciones. Las costumbres se asientan en ciertas creencias naturalizadas lo cual las hacen difíciles de reconocer. Los *procedimientos* suelen ser más fáciles de interpretar por tratarse de modos de accionar formales. Los procedimientos surgen a partir de acuerdos internos institucionalizados y, en muchas ocasiones, son el resultado de requerimientos demandados por agentes externos como el Ministerio o Secretarías de Educación. Desde el punto de vista del análisis cultural recibe mayor relevancia los procedimientos contruidos en el interior de la escuela porque refleja lo considerado válido en algún momento de la historia escolar. Los *rituales* describen costumbres o modos de proceder, relativamente estable, en ciertos eventos puntuales que tienen especial significado para los miembros. En las escuelas son habituales los rituales asociados a efemérides, graduaciones, despedida de docentes, etc.).

El modelo teórico y analítico propuesto tempranamente por Schein (1992), y revisado por Elías (2015), impresiona como particularmente apropiado para llevar a cabo estudios comprensivos acerca de la "cultura de la escuela".

Otros autores proponen diversas tipologías que también resultan instrumentos útiles para conocer la cultura de un centro. Hargreaves (1995), Stoll y Fink (1999), entre otros, proponen una mirada holística de la cultura escolar a través de tipos ideales. Hargreaves (1995) establece cuatro tipos según el grado de cohesión y/o control social que se vive en el centro: "cultura de invernáculo", "tradicional", "de bienestar" y "de supervivencia". Stoll y Fink (1999) identifican cuatro tipos culturales ideales a partir de dos dimensiones: eficacia-ineficacia y mejora-empeoramiento. Según su ubicación en el cruce de las dimensiones señaladas, los centros pueden ser caracterizados como "escuelas que avanzan", "escuelas que caminan", "escuelas que pasean", "escuelas que luchan", y "escuelas que se hunden".

Cabe preguntarse si la evidencia empírica resultante de los estudios efectuados aplicando los referidos modelos teóricos-analíticos responden a preguntas cruciales, del tipo de: ¿existe una cultura escolar "mejor" que otra desde el aspecto inclusivo?, si así fuese, ¿qué rasgos presenta esa cultura?, ¿es posible plantear estrategias para eliminar las barreras que impiden el cambio cultural?

3.3.1.2. Factores que facilitan la cultura escolar inclusiva

Existe evidencia empírica acerca de matrices culturales más favorables que otras para alcanzar la meta de la educación inclusiva. En el clásico *Index for Inclusion*, Booth y Ainscow (2011) identifican en la primera dimensión la necesidad de crear culturas inclusivas como eje central para mejorar los niveles de logros de los estudiantes. A través de parámetros e indicadores señalan la importancia de construir una comunidad colaborativa y estimulante donde todos los miembros se sientan seguros, acogidos y valorados, así como de establecer los valores inclusivos en todas las personas de la comunidad.

Hart et al. (2004), a través del término "ética de todo el mundo", refuerza la idea de la participación y valoración de todos los miembros de la comunidad escolar. En un aula inclusiva no hay lugar para aprendizajes que sólo se benefician a "algunas personas". Desde esta perspectiva se entiende que es condición necesaria la responsabilidad compartida en pos de crear un ambiente de trabajo productivo en el que se valoran las aportaciones de todos los participantes en la comunidad de aprendizaje.

La Agencia Europea (2012, 2013) también ha informado sobre la necesidad de ciertas condiciones culturales para desarrollar la práctica inclusiva. Menciona como aspectos centrales la valoración positiva acerca de la diversidad del alumnado; reconocimiento de la necesidad de apoyo a todos los estudiantes; alta valoración del trabajo colaborativo y del desarrollo profesional personal. Además, señala la importancia de conformar una visión compartida del desarrollo de la escuela, la rendición de cuentas y la responsabilidad para satisfacer una amplia gama de necesidades (Agencia Europea, 2013).

Deal y Peterson (2009) identificaron ciertas características que están presentes en lo que han denominado como "culturas escolares positivas", entre las que se destacan:

- Misión centrada en el aprendizaje tanto del estudiante como del docente.
- Alta valoración acerca de la colegialidad y el desempeño profesional para la mejora del aprendizaje y resultados de calidad para todos los miembros de la escuela.
- Expectativas positivas acerca del potencial de los estudiantes y los docentes.
- Alto uso de conocimiento, experiencia e investigación para mejorar la práctica docente.
- Presencia de rituales y ceremonias que refuerzan los valores fundamentales.
- Se celebran éxitos y se reconocen héroes y heroínas a través de relatos.
- Una red informal positiva que permite el flujo de información.
- Equilibrio entre continuidad e innovación.
- Clima de respeto, cuidado y alegría.

Lobato Quesada, en su tesis doctoral sobre la cultura escolar para la escuela inclusiva, analiza los hallazgos de los principales estudios de corte etnográficos y tipológicos y recupera tres conceptos clave para pensar una cultura inclusiva (Lobato Quesada y Ortiz González, 2001):

- *Adhocracia*: abierta al cambio y preparada para la permanente adaptación (MacKinnon y Brown, 1994, citados en Lobato Quesada y Ortiz González, 2001).
- *Escuela en marcha*: dinámica en sus procesos y comprometida con la calidad de educación de todo el alumnado (Hopkins, Ainscow y West, 1994, citados en Lobato Quesada y Ortiz González, 2001).
- *Escuela eficaz*: que tienda al equilibrio entre las exigencias académicas y el ambiente propicio para un desarrollo integral de calidad (Hargreaves, 1995).

Otras investigaciones han focalizado en las relaciones positivas entre la escuela y la familia. Carter, Clark, Cushing y Kennedy (2007), por ejemplo, encontraron que cuanto más vasta es la colaboración entre los centros y las familias, mayor es el éxito experimentado por el alumnado catalogados como "con necesidad de apoyo" (Agencia Europea, 2013).

El proyecto *Includ-ed* (Comisión Europea, 2009) también propone la creación de un clima propicio para que las familias y los miembros de la comunidad se involucren en la escuela. El estudio establece una clasificación de participación de cinco tipos (informativo, consultivo, decisivo, evaluativo y educativo) y encuentra mayores beneficios en los ambientes en los que las familias se involucran en el proceso de aprendizaje, en la evaluación de los estudiantes y en la toma de decisiones, en relación a otros en los que la participación se limita a que las familias sean informadas o consultadas. Las investigaciones llevadas a cabo en el marco de dicho proyecto muestran un aumento en el aprendizaje de los estudiantes y de las personas adultas involucradas, quienes logran avances en otras áreas de la vida. Además, los resultados ponen en evidencia una reducción de los conflictos entre todos los miembros de la comunidad (Valls-Carol, Prados-Gallardo, Aguilera-Jiménez, 2014).

Rodríguez Navarro, Ríos González y Racionero Plaza (2012), por su parte, señalan que la participación familiar en los procesos de aprendizaje permite conjugar los contenidos escolares con conocimientos de la vida diaria y, de esa forma, contribuir al enfoque competencial del curriculum en entornos caracterizados por la exclusión social. Además, resaltan el impacto positivo de la implicación de las familias en las actividades extraescolares vinculadas al refuerzo instrumental, como, por ejemplo, en los programas de apoyo para la realización de deberes.

Actualmente, existe acuerdo en considerar la importancia de cimentar una cultura escolar acogedora, que promueva y valore la participación de todos los miembros de la comunidad, que esté abierta a nuevas ideas y nuevas formas de trabajar y se sustente en valores inclusivos (Loreman, 2014). Además, hay consenso sobre dos aspectos clave en la creación y re-creación de la cultura escolar inclusiva: a) el rol fundamental del liderazgo educativo (por

ejemplo, Stoll y Fink, 1999; Fullan 2002); y b) las creencias, valores y actitudes del profesorado (Curcic, 2009; Loreman, 2014).

Por tal motivo, el informe de la Agencia "Formación del Profesorado para la Inclusión en toda Europa" (Agencia Europea, 2011a) hace hincapié en la necesidad de pensar la formación de los profesores no sólo en términos de habilidades y competencias, sino también en términos de valores y principios.

En *Education for All* (2005), del Ministerio de Educación de Ontario, Canadá, se explicitan en forma clara seis valores o creencias inclusivas sobre las que se debe sustentar la práctica docente (Bunch, 2015):

Creencia 1: Todo el alumnado puede tener éxito. Los docentes pueden garantizar el éxito de sus estudiantes mediante el conocimiento de ellos a través de la observación permanente, la evaluación continua, y luego establecer los pasos a seguir por cada estudiante, según sus necesidades, con el fin de aprender.

Creencia 2: El diseño universal y la enseñanza diferenciada son medios eficaces e interconectados para satisfacer las necesidades de aprendizaje de cualquier grupo de estudiantes.

Creencia 3: Las prácticas de enseñanza exitosas se basan en la investigación de calidad y no en el seguimiento de tendencias.

Creencia 4: El alumnado denominado como "con necesidades especiales" puede recibir apoyo importante de un número de personas, pero el educador clave es el tutor de la clase.

Creencia 5: Cada estudiante tiene un patrón único de aprendizaje.

Creencia 6: Los tutores necesitan el apoyo del resto de comunidad para crear un ambiente de aprendizaje que apoye a los estudiantes denominados "con necesidades de educación especial".

El Ministerio de Educación de Ontario pone en evidencia, formaliza y legitima las creencias y valores que rigen en el sistema educativo de ese Estado. A través de la formalización, se propone llevar a la superficie y transparentar los niveles más profundos (1º y 2º nivel en el modelo de Schein) para legitimar comportamientos y evitar discrepancias. El ejemplo es particularmente interesante porque la política pública estatal encara y allana la complejidad del cambio organizacional. Debe tenerse en cuenta que, a la dificultad propia de modificar creencias y percepciones en cualquier persona, en una organización se agrega la complejidad que supone la confluencia de variables exógenas y endógenas como la presión social, distintas dinámicas grupales y la presencia de "subculturas" (Krickesky, 2013). Otros autores, como Fullan (2002) y Harris y Lambert (2003), destacan la importancia de la reflexión y el intercambio: clarificar creencias, compartir opiniones, debatir, son acciones que favorecen la remoción de preconceptos; la claridad de las políticas son algunos de los instrumentos clave para alcanzar la colaboración.

En resumen, si se considera al apoyo como el vector operativo de la inclusión, una cultura escolar inclusiva es aquella que aumenta la sensación de pertenencia e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, desarrolla la responsabilidad de los docentes por todos los estudiantes y por su propio desarrollo profesional como una forma de mejorar su práctica, y fomenta los valores y principios inclusivos entre todos los miembros de la comunidad. A la luz del análisis efectuado, es posible argumentar que las culturas docentes colaborativas facilitan el desarrollo de procesos de mejora sostenidos en tanto promueven un buen clima de trabajo, en el que imperan relaciones humanas basadas en el respeto, la confianza y el apoyo mutuo. En síntesis, la cultura colaborativa constituye un escenario adecuado para que los docentes se atrevan a innovar, compartan problemas, trabajen en forma conjunta para hacer frente a nuevos desafíos. Se trata de condiciones necesarias para

que un centro educativo entre en el círculo virtuoso de aprendizaje y mejora (Krichesky, 2013).

3.3.2. El liderazgo en la escuela

Desde hace décadas se acumulan evidencias empíricas acerca del rol crucial que desempeña el liderazgo educativo en los procesos de cambio, la creación de culturas, el fomento de la innovación y la mejora del rendimiento de los estudiantes (Burstein et al. 2004; Fielding et al., 2005; Ainscow, 2005, 2007; Ainscow y West, 2008). La ratificación de las evidencias condujo al reconocimiento del liderazgo como uno de los factores clave para transformación escolar. Por este motivo, en la actualidad se conocen varias propuestas conceptuales para distinguir distintas modalidades de liderazgo, tales como el "liderazgo transformacional" y "post-transformacional" (West, Jackson, Harris y Hopkins, 2000), "liderazgo distribuido" (Spillane, Halverson y Diamond, 2001), "liderazgo docente" (Harris, 2003), "liderazgo para el aprendizaje" (Bolívar, 2010).

El liderazgo no se limita al rol ejercido por el director o el equipo directivo del centro. Se trata de un comportamiento apto de ser distribuido entre los distintos miembros del colegio, especialmente entre los docentes. El término "liderazgo distribuido" hace referencia a la incidencia positiva que ofrece el liderazgo asumido de forma coordinada por diferentes docentes. Para Harris (2008) el liderazgo debe ser entendido en términos de "actividades compartidas y múltiples niveles de responsabilidad" (p. 156), con la capacidad de formar redes, asociaciones y alianzas.

Entre otros beneficios, el "liderazgo docente" permite mayor empoderamiento de los profesores en los procesos de cambio, utiliza la experiencia y conocimiento docente como recursos para mejorar el centro (Harris, 2003), aumenta el grado de responsabilidad de los docentes sobre los resultados del aprendizaje de todos los estudiantes, así como el nivel de compromiso de los estudiantes para con el centro (Leithwood y Jantzi, 2000).

El "liderazgo docente" considera que esta posición dirigente es una característica propia del profesional docente; el maestro es el líder natural de la clase y, tiene la experiencia, conocimientos y la responsabilidad para compartir el liderazgo escolar. Desde esta perspectiva, en una escuela innovadora resulta crucial generar espacios de desarrollo del liderazgo docente.

Por su parte, el enfoque de "liderazgo para el aprendizaje" hace hincapié en la necesidad de focalizar la observación en el aprendizaje y en las condiciones favorables para su desarrollo. Aplicando este marco teórico metodológico se realizaron diversas investigaciones (por ejemplo, la llevada a cabo por Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006) para comprender cómo el liderazgo escolar puede mejorar los resultados de los aprendizajes de todos los estudiantes. Los hallazgos muestran la importancia de definir objetivos de centro claros y compartidos; ofrecer espacios para discutir y establecer metas de aprendizaje tanto para estudiantes como para docentes; y asegurar que las decisiones sobre las acciones y el uso de recursos sean coherentes con dichas metas; contar con normas de responsabilidad colectiva sobre el desarrollo integral de los alumnos; vincular las prácticas de enseñanza con los aprendizajes alcanzados mediante distintos registros y análisis de los aprendizajes; contar con normas de responsabilidad compartida sobre el desarrollo de todos los estudiantes; cuestionar la cultura docente dominante, permitiendo la emergencia de dilemas y presupuestos que inviten a la reflexión (Robinson y Temperley, 2007, citado en Krichesky, 2013).

La literatura menciona que la generación de confianza en el profesorado para que puedan asumir los riesgos que implica la innovación es otro aspecto fundamental para alcanzar una dinámica positiva. Fielding et al. (2005) hacen hincapié en la importancia de crear una "escuela de aprendizaje" que apoye la innovación y el intercambio de prácticas. Señalan, además, que el liderazgo debe garantizar la sostenibilidad de los cambios a largo plazo pese a la rotación del personal. Para Hoppey y McLeskey (2013) la función principal del líder educativo es proporcionar apoyo a todo el personal y desarrollar relaciones sólidas con los docentes. Los referidos autores analizan el contexto educativo actual y mencionan

especialmente, como parte de la función directiva, aliviar las presiones de la rendición de cuentas sobre los docentes para que puedan trabajar en las mejores condiciones posibles a fin de aumentar su confianza (Agencia Europea, 2013).

El enfoque de la justicia social también destaca el liderazgo como un factor clave para la educación inclusiva. Desde esta perspectiva se enfatiza la dimensión moral del líder educativo. Murillo y Hernández (2014, p. 5) lo definen como:

...un liderazgo que suscita cambios organizativos y estructurales, pero sobre todo una cultura de compromiso. Una cultura de la escuela que conlleva una dimensión claramente social que promueve el bien común. Es un liderazgo cada vez menos individual e individualista y más de un grupo, una comunidad.

El propósito del líder es transformar las situaciones injustas, sin perder de vista que el fin primero es mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. El énfasis de los líderes en la lucha contra la marginación y discriminación centra el interés de la escuela en cuestiones de clase, género, discapacidad, cultura, orientación sexual y otras condiciones que son causas de exclusión (Santamaría, Santamaría y Dam, 2014). El objetivo último es contribuir a crear sociedades más justas y equitativas (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

Por su parte, en el marco de las genéricamente denominadas corrientes críticas, el concepto "liderazgo crítico aplicado" (LCA) hace referencia al impacto de la diversidad del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes. McGee Banks (2007), por ejemplo, a través de una revisión de la literatura sobre las mujeres y personas de color en la dirección educativa, encuentra distintas formas en las que la raza y el género en la práctica del liderazgo impactan positivamente en el aprendizaje.

Santamaría et al. (2014), en una investigación de tipo cualitativo, hallaron en la condición latina de los dos directivos estudiados beneficios importantes en el aprendizaje integral de los estudiantes de centros con mayoría de población latina. A través del concepto "fondos

del conocimiento" (Moll, Amanti, Neff y González, 1992, citado en Santamaría et al., 2014) se valoran como recursos los conocimientos y experiencias de la raza y el género de los líderes educativos pertenecientes a grupos sociales históricamente sub-representados. El estudio revela que las prácticas de los líderes críticos son moldeadas por las propias experiencias de discriminación sufridas y resultan un importante recurso contra-cultural para los retos educativos actuales (Santamaría et al., 2014).

Si bien se registra todavía falta de datos concluyentes, el "liderazgo crítico aplicado" sugiere la necesidad de nuevas formas de abordar los problemas educativos más desafiantes de nuestra época: la injusticia educativa. En este sentido, invitan a repensar los criterios de contratación: es fundamental atraer, formar y contratar a líderes educativos de todos los orígenes raciales/étnicos y género para trabajar como socios iguales en la solución crisis educativas colectivas (Santamaría et al., 2014). Desde la Agencia (2012) también abogan por mecanismos de contratación que incrementen la diversidad del personal docente (Agencia Europea, 2012):

Deberían explorarse enfoques eficaces para mejorar la contratación de los candidatos a profesores e incrementar los índices de permanencia, con el fin de aumentar el número de docentes con diferentes orígenes, incluidos aquellos con discapacidades (p. 20).

3.3.3. La rendición de cuentas

Hay consenso acerca de la necesidad de que los sistemas educativos y cada una de las escuelas rindan cuentas de sus acciones. También se comparte la convicción de que los indicadores de resultados son los instrumentos privilegiados para evaluar la calidad de la educación que se ofrece en cada comunidad. Por este motivo, las políticas de rendición de cuentas dominan la agenda educativa en gran parte del mundo (Agencia Europea, 2013; Hoppey y McLeskey, 2013). La disminución de la presión sobre los docentes que proponen los enfoques del liderazgo innovador puede entrar en contradicción con la medición de los indicadores de resultados que se impone en la experiencia internacional. La educación

inclusiva encuentra un espacio de tensión entre, por un lado, el objetivo de promover el desarrollo de escuelas que respondan adecuadamente a la diversidad del alumnado y, por el otro, impulsar la rendición de cuentas a través de pruebas estandarizadas. Al respecto, la Agencia Europea advierte sobre la barrera hacia la inclusión que se genera cuando los centros se ven obligados a encajar en exámenes estandarizados que no consideran la diversidad de los estudiantes o no controlan los denominados “factores de riesgo” que se interponen ante logros académicos homogéneos (Agencia Europea, 2013).

En la actualidad, existe evidencia empírica sobre diversos mecanismos de exclusión generados por las evaluaciones que se desarrollan en la mayoría de los países. En algunas pruebas, estudiantes denominados "con necesidades educativas especiales" quedan eximidos de realizarlas ya sea porque las pruebas no se adaptan a sus posibilidades o, en ocasiones, porque los propios centros educativos encuentran mecanismos de exclusión para evitar "bajar la media" del rendimiento del centro o del grupo (Popkewitz, 2013; Rappoport y Sandoval, 2015). La situación es especialmente preocupante si se considera que la imagen global de los sistemas educativos se genera a partir de los resultados de estas pruebas estandarizadas, y son usados para tomar decisiones que afectan al conjunto del estudiantado. Es decir, una proporción de estudiantes, de sectores especialmente vulnerables, son afectados por las políticas educativas que se generan a partir del resultado de pruebas de las que no formaron parte (Rappoport y Sandoval, 2015). El perjuicio es especialmente significativo cuando los resultados afectan a cuestiones clave como el currículum.

La exclusión de los estudiantes con discapacidad de los sistemas de evaluación estatal y local puede dar lugar a su exclusión del plan de estudios y, por tanto, reforzar el statu quo de las bajas expectativas, dejando a los estudiantes con discapacidades infraeducados (Hehir, 2005, p. 113, la traducción es nuestra).

Las evaluaciones estandarizadas y la lógica del rendimiento académico impactan también sobre la práctica docente. Al respecto, el CERMI⁵ (2009) advierte sobre la rutina del adiestramiento para aprobar estas pruebas, así como la falta de motivación de los profesores para innovar y probar nuevos métodos de enseñanza para cubrir las diferentes necesidades individuales de los estudiantes ante el riesgo de ocasionar una baja en el rendimiento medio. Hasta el momento, las evaluaciones externas favorecen la homogeneización de las prácticas docentes, limitan la innovación pedagógica y la búsqueda de recursos necesarios para atender a la diversidad de los estudiantes (Rappoport y Sandoval, 2015).

Hargreaves y Braun (2012) advierten que estudios efectuados en Ontario muestran que los docentes sienten tal presión por subir los umbrales numéricos de rendimiento en las evaluaciones externas que concentran sus esfuerzos en los estudiantes mejores posicionados para alcanzarlos, en detrimento de alumnos con mayores dificultades. Los autores extienden esta discusión a los sistemas que utilizan mecanismos de evaluación en los que se asignan valores numéricos al rendimiento. Además, la reducción del concepto de rendimiento a un número puede favorecer el desarrollo de enfoques basados en la compensación antes que privilegiar la perspectiva de la diversidad y el progreso personal.

Por otro lado, las pruebas estandarizadas suelen ser escritas y centrarse en Lengua, Matemáticas y Ciencias, sin incluir otros aprendizajes esenciales como la educación para la ciudadanía, música, artes, deporte, habilidades de comunicación social, desarrollo de la autonomía y formación profesional, aprendizajes que pueden resultar más significativos para el futuro de muchos estudiantes.

El uso de las evaluaciones estandarizadas, sin ponderación de factores adversos, tal como se emplean en la actualidad en gran parte del planeta, determina los ritmos, las formas de trabajo en el aula, las expectativas de los docentes y, también, los contenidos. Las

⁵ Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad

necesidades de intereses individuales, lejos de guiar las prácticas de enseñanza, pueden quedar "atrapadas" o ser ignoradas en aras del rendimiento (Rappoport y Sandoval, 2015).

En palabras de Ainscow et al. (2012), los actuales sistemas de evaluación tienden a indexar y jerarquizar centros escolares o sistemas educativos. En los actuales sistemas pareciera que la finalidad de las pruebas es la comparación entre escuelas y/o países vecinos. En Reino Unido, por ejemplo, las "*roundetable*" exponen públicamente los resultados que obtienen las escuelas en las evaluaciones, pero obviando aspectos esenciales para ponderar el rendimiento (por ejemplo, el contexto socioeconómico de las familias). Otro ejemplo similar se registra en la Comunidad de Madrid cuando se exponen los resultados de las pruebas externas de Lengua y Matemáticas ordenados según el puntaje de los centros educativos (Rappoport y Sandoval, 2015).

A la hora de pensar evaluaciones con equidad, distintos autores (Torres Santomé, 2010; Casanova, 2011; Ainscow et al., 2012) insisten en la necesidad de comenzar por la filosofía y los propósitos subyacentes. Gilbert (2012) entiende que es necesario un cambio en la mentalidad y la cultura de la rendición. Para el autor, se requiere un sistema de rendición de cuentas administrado profesionalmente y no impuesto desde el exterior y propone mayor énfasis en la responsabilidad formativa como un complemento a la rendición de cuentas, así como una mayor colaboración dentro y fuera de las escuelas.

La Agencia Europea menciona la necesidad de evaluar a todos los estudiantes, sin excepciones, y en todas las áreas, académicas y no académicas (Agencia Europea, 2013). Por otra parte, advierte que los datos obtenidos deben ser desagregados adecuadamente según sea la necesidad y la utilidad (por ejemplo, para mostrar los resultados de diferentes grupos de estudiantes). Además, la Agencia recomienda valorar la eficacia de la formación docente (Agencia Europea, 2011a).

Llevar a cabo políticas basadas en evidencias y asignación de recursos requiere de datos significativos. Es necesario, entonces, conocer en profundidad qué alumno recibe qué servicios, cuándo, dónde, de qué calidad y qué resultados obtiene (Agencia Europea, 2013).

En conclusión, el sistema de rendición de cuentas que actualmente predomina presenta importantes barreras a la inclusión. Por un lado, el sistema de evaluación orienta el diseño de políticas destinadas a mejorar la calidad de "todos" los estudiantes, pero a partir de resultados de evaluaciones de las que son excluidos grupos desaventajados. Es esencial que la escuela se responsabilice también -y, sobre todo- de la educación que está ofreciendo a los sectores más vulnerables. Además, la difusión actual de los resultados no permite conocer los esfuerzos de los centros y comunidades educativas que incluyen a todos los estudiantes y les ofrecen educación de calidad sin ningún tipo de selección o discriminación. (Rappoport y Sandoval, 2015).

3.3.4. El trabajo colaborativo: las escuelas-red

Los sistemas de apoyo eficaces requieren transformaciones de envergadura en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas. Asimismo, en los nuevos escenarios tecnológicos, la estrategia de trabajo colaborativo entre centros exige a las escuelas transformar su dinámica interna hacia los que algunos autores (Fernández Enguita, 2007; Echeita y Simón, 2013) describen como la "escuela-red". Inscripto en esa perspectiva, Echeita y Simón (2013) proponen concebir los apoyos como una sólida red con nodos, en la que cada nodo es un centro educativo. Una de las tareas fundamentales que los centros deben encarar al organizar sus sistemas de apoyos es construir y reforzar vínculos con otras escuelas y organismos. La consolidación de relaciones estables permite acrecentar recursos, establecer sinergias y encarar acciones conjuntas para la transformación educativa.

La dinámica de la "escuela-red" se contrapone a los enfoques tradicionales que conciben el apoyo restringido a medidas de compensación. La "escuela-red" se propone desarrollar contextos de colaboración para el desarrollo de las prácticas y de la organización escolar que

promueven la inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes, evitando y/o superando las barreras que puedan obstaculizarla (Clark, Dyson, Millward y Robson, 1999).

Desde el enfoque comunitario también se enfatiza el papel de las redes para superar la visión de apoyo restringido. Lo distintivo de este enfoque es el protagonismo que adquiere la comunidad del centro educativo; la propia comunidad es considerada una valiosa red de apoyo natural. Promover la consolidación de estas redes naturales proporciona importantes beneficios. Por un lado, aumenta los recursos disponibles y las posibilidades de intervención, pero, además, reconoce a todas las personas como fuente de ayuda. Rompe la falsa dualidad del experto y el asistido para entender el apoyo como un sistema social en el que todos los involucrados tienen mucho para ofrecer, en especial las personas en situación de vulnerabilidad (Gallego Vega, 2011).

Siguiendo el enfoque comunitario y en el marco de un proyecto de investigación⁶ que involucra a tres universidades españolas, se han desarrollado, con valiosos resultados, estructuras de apoyo que reconocen y aprovechan las ayudas naturales existente en los centros. A través de los denominados "Grupos de Apoyo Mutuo" (GAM), este proyecto, posibilita contar con el conocimiento y experiencia de los docentes, las familias y los estudiantes para compartir, analizar y resolver situaciones de conflicto que puedan surgir en cada contexto. La dinámica consiste en la conformación, en cada centro educativo, de un grupo de ayuda formado por tres personas de un mismo colectivo (profesores, estudiantes y/o familiares) a las cuales los colegas acuden ante situaciones problemáticas. De esta manera, la resolución se basa en la comunicación y colaboración entre pares, permitiendo la construcción de soluciones contextualizadas y compartidas (Gallego Vega, et al. 2015).

⁶ Proyecto de investigación I+D+i, titulado: "Escuelas que caminan hacia la inclusión Educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio" (EDU 2011-29920-C03-02). IPs: Ángeles Parrilla Latas, Teresa Susinos Rojas y Carmen Gallego Vega.

3.4. NIVEL MICRO: EL AULA ES EL ESPACIO EN EL QUE SE PLASMA EL APOYO INCLUSIVO

Las aulas regulares son un espacio único de sociabilización y desarrollo de las aptitudes y capacidades para todos los niños, niñas y jóvenes de una comunidad (Bunch, 2015). La inclusión escolar se realiza primariamente en el aula, aunque se vea afectada por las tensiones y problemas, algunos de los cuales se han detallado a lo largo de este capítulo (Curcic, 2009).

Ahora bien, ¿qué características muestran las aulas inclusivas?, ¿qué aspectos propios de este ámbito permiten ofrecer mayor y mejor respuesta a las diferentes necesidades de los estudiantes?

En primer lugar, es preciso remarcar una premisa de la educación inclusiva: todos los estudiantes deben desarrollar sus aprendizajes en su aula regular, junto a sus compañeros y compañeras. Además de una cuestión de reconocimiento de derechos, la evidencia empírica indica que el apoyo en el aula es un área esencial para el desarrollo de la práctica inclusiva (Rose y Coles, 2002; Vianello y Lanfranchi, 2009; Waldron y McLeskey, 2010; Ware, Butler, Robertson, O'Donnell, y Gould, 2011). Las investigaciones (McLeskey y Waldron, 2007; Waldron y McLeskey, 2010; Ware et al., 2011; Agencia Europea, 2013) señalan que la retirada de las clases regulares y lecciones debe ser reducida al mínimo. Por otra parte, ya se ha reiterado que los efectos no deseados de la segregación de determinados estudiantes, como el etiquetamiento, repercuten de manera negativa en sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo, no es suficiente incluir en el aula regular a los estudiantes con necesidades de apoyo. La evidencia empírica muestra (Waldron y McLeskey, 2010) que, si los ambientes de enseñanza están mal diseñados y organizados, las posibilidades de mejoras en el aprendizaje de los grupos más vulnerables se reducen significativamente (Agencia Europea, 2013). En las aulas inclusivas las acciones se definen según las fortalezas y las necesidades de los estudiantes en lugar de programar las actividades según el contenido de las asignaturas (Curcic, 2009).

Una estrategia clave para organizar el aula es "sacar a la luz" las voces silenciadas (Gibson, 2006; Fielding, 2007; Susinos y Parrilla, 2008; Susinos, 2009), tanto para comprender el impacto subjetivo de las experiencias escolares que viven los estudiantes más desaventajados, como para crear entornos educativos en los que todo el alumnado, sin excepciones, sea reconocido y pueda participar plenamente.

Con ese fin, Mortier, Desimpel, De Schauwer y Van Hove (2011) analizaron en las escuelas de educación obligatoria de Bélgica, los efectos de los apoyos según las opiniones de estudiantes considerados con discapacidad y de sus compañeros y compañeras. Si bien se trata de hallazgos no generalizables, los resultados de la investigación muestran, entre otras cuestiones, la ausencia de participación de este alumnado en cuestiones que los concierne de manera directa como es la organización de los apoyos.

Además, la investigación registró que los participantes prefieren trabajar sin apoyo tanto como sea posible; no les gusta el apoyo porque les hace sentirse "diferente" al resto de la clase. El apoyo de los adultos se considera más estigmatizante que el apoyo ofrecido por sus pares, en especial si la asistencia está dirigida de manera exclusiva a ellos. En cuanto a los recursos tecnológicos y/o materiales, los ordenadores no se perciben como elementos estigmatizantes, como sí sucede con las sillas y mesas adaptadas y andadores (Mortier et al., 2011).

Otro de los hallazgos de la referida investigación muestra la tensión entre el apoyo recibido y el desarrollo de su autonomía. Los estudiantes participantes califican como excesivo el apoyo recibido: prefieren hacer el intento de resolver situaciones por sí mismos (Mortier et al., 2011).

Con el propósito de profundizar la configuración de los apoyos en el aula desde una perspectiva inclusiva, se analizarán aspectos clave del proceso: a) el papel del personal de apoyo; b) las prácticas de enseñanza; c) el docente.

3.4.1. El papel del personal de apoyo

Diversos autores (Blatchford et al., 2008, 2009, 2011; Giangreco, 2010) señalan la carencia de estudios empíricos focalizados en el impacto del desempeño del personal de apoyo sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Hasta el momento se han efectuado pocas investigaciones que obtuvieron evidencia robusta pero los hallazgos fueron variados, dando cuenta de la complejidad del tema y de las múltiples variables involucradas.

El proyecto para el Desarrollo e Impacto del Profesorado de Apoyo (DISS) produjo uno de los aportes más importantes sobre el tema (Blatchford et al., 2008, 2009, 2011). El proyecto llevó a cabo un estudio longitudinal de gran escala, aplicando múltiples modalidades de recolección de datos, con el propósito de analizar el impacto del personal de apoyo sobre el aprendizaje en 77 escuelas (primarias y secundarias) de Inglaterra y Gales. Los hallazgos muestran una relación negativa entre la cantidad de apoyo recibido y el progreso académico en inglés, matemáticas y ciencias. Los resultados son consistentes con los obtenidos por otros estudios sobre el mismo tema (Finn, Gerber, Farber y Achilles, 2000; Klassen, 2001). Por otra parte, el estudio ha sido replicado en escuelas de Estados Unidos obteniendo resultados similares (Giangreco, 2010).

Sin embargo, investigaciones recientes (la mayoría centrados en la alfabetización) encuentran efectiva la actuación de estos profesionales en términos de progreso académico (Alborz, Pearson, Farrell, y Howes, 2009). Giangreco (2010) y Blatchford et al. (2011) coinciden en señalar que la diferencia podría deberse a las distintas condiciones en que se estudiaron la actuación de los profesionales de apoyo. Mientras que el proyecto DISS consideró las prácticas de este personal tal como suceden en la cotidianeidad de las escuelas, las investigaciones que encontraron resultados en contrario focalizaron la observación en intervenciones curriculares específicas, guiadas por el docente tutor y con profesionales de apoyo preparados y entrenados (Blatchford et al., 2011).

Las críticas acerca de la actuación del personal de apoyo centrada en la atención individualizada son variadas. Por un lado, se menciona el efecto "delegación" de

responsabilidad que produce en los docentes tutores. Varios autores (por ejemplo, Takala, 2007; Bourke, 2010) hallaron que la atención individualizada del personal de apoyo provoca que el profesor de aula dedique menos tiempo de interacción con ese estudiante (Takala, 2007).

Esta situación es especialmente crítica en los sistemas educativos de Estados Unidos o del Reino Unido, en los que los auxiliares de apoyo no poseen la preparación ni la formación de sus colegas docentes. En el Reino Unido, Webster y Blatchford (2013) encontraron que alumnos considerados con "necesidades educativas especiales" tenían a menudo una experiencia pedagógica de menor calidad.

Otra crítica relevante a esta modalidad de apoyo hace referencia a las barreras para la participación. El apoyo individualizado puede reducir las oportunidades del estudiante de desarrollar su autonomía y su independencia (Takala, 2007; Giangreco, 2010; Ware et al., 2011), además de dificultar la interacción con sus pares (Takala, 2007; Rose y O'Neill, 2009).

Las barreras observadas por los diferentes autores a través de distintos estudios son congruentes con las percepciones de los propios estudiantes, tal como se expuso en el inicio de este apartado citando a Mortier et al. (2011).

Pese a los obstáculos para el aprendizaje que detectaron distintas investigaciones, el profesorado valora positivamente la atención que el personal de apoyo brinda a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Según los hallazgos del proyecto DISS, los docentes encuentran como principal beneficio la posibilidad de disponer de más tiempo para el resto de los estudiantes (Blatchford et al., 2011). Se puede inferir que el personal de apoyo contribuye a la reducción en la carga de trabajo y niveles de estrés del docente. Otro aspecto positivo que los docentes perciben en el apoyo individualizado es la maximización del tiempo que los alumnos con discapacidad pasan en el aula de referencia (Agencia Europea, 2013).

Loreman (2014) señala adecuadamente que es probable que todos los estudiantes requieran apoyo adicional en algún momento. Los apoyos son más inclusivos cuando se proveen a través de recursos o interacciones con docentes u otros miembros dentro del aula regular (Deppeler, Loreman y Sharma, 2005). Sin embargo, un centro inclusivo permite al alumnado participar en actividades específicas fuera del aula de referencia, y espera que en algún momento todos los estudiantes se involucren en este tipo de actividad, considerándola normal (Hadjikakou, Petridou, y Stylianou, 2005). Es decir, se propone que el apoyo no suponga un estigma para ningún estudiante.

Las controversias planteadas en torno al rol del profesor de apoyo refuerzan la idea de la imposibilidad de diseñar y aplicar un modelo único válido para todos los contextos. Sin embargo, desde ámbitos académicos y organismos se insiste acerca de la necesidad de repensar la función del profesorado de apoyo, y como consecuencia, su formación (Takala, 2007). Distritos canadienses, como New Brunswick, ofrecen un ejemplo de interés: la tarea central del personal de apoyo es asesorar al docente de aula, es decir, se inserta bajo la modalidad del trabajo colaborativo (New Brunswick, 2015).

En la actualidad existe marcado consenso en resaltar los beneficios que puede generar el apoyo al docente de aula en su contexto diario (Cobb, McClain, Lamberg y Dean, 2003). Se trata de ayudar a los profesores a mejorar sus estrategias de enseñanza para que puedan satisfacer con mayor eficacia las necesidades de todos los estudiantes (Hawley y Valli 1999; Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson y Orphanos, 2009).

Ahora bien, ¿qué implica el apoyo al profesor en su contexto cotidiano? Si bien la respuesta debe ser flexible porque su definición varía según las necesidades específicas de cada contexto, hay algunos elementos comunes a considerar. Uno de ellos es la planificación; varios autores (por ejemplo, Takala, 2007; Russell, 2014) destacan que todos los actores adultos del centro deben tener un conocimiento comprensivo de los objetivos que se propone el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de los roles que desempeña cada profesor asistente (Takala, 2007).

Asimismo, Hoover y Patton (2008) proponen que el profesorado de apoyo ayude al docente a tomar decisiones basadas en evidencia, aportando conocimiento y competencias para ayudar a evaluar situaciones complejas. De esta manera, el apoyo también incide en el aprendizaje profesional sostenible.

En California (Estados Unidos), Russell (2014) examinó durante un año escolar la colaboración continua entre los profesores de lengua y del profesorado de inglés como segunda lengua (ESL), incluyendo el papel del profesorado de apoyo. La investigación, de tipo cualitativa, halló mejoras significativas en los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes y en el desarrollo profesional de los docentes luego del año de trabajo. En los casos estudiados, los maestros de inglés como segunda lengua eran un potencial recurso sin explotar. A partir del trabajo conjunto, focalizado principalmente en los planes de estudios y la evaluación, los profesores de lengua fueron capaces de desarrollar distintas estrategias de enseñanzas para satisfacer las necesidades de sus estudiantes.

La investigación identificó como factor clave que los docentes visualizaran a los profesores con conocimientos especializados como socios colaboradores, en lugar de personal que tenía la responsabilidad exclusiva "fijar" un segundo idioma en los alumnos con otras lenguas maternas (Russell, 2014). Es decir, señala como un aspecto esencial que ambos colectivos docentes reconozcan la experiencia que cada uno aporta a la colaboración. Además, se amplió la red existente de recursos dentro de la escuela con el fin de impactar positivamente en la enseñanza de todo el entorno escolar (Percy y Martín-Beltrán, 2011).

Lamentablemente, algunas investigaciones señalan que en la mayoría de los centros españoles la relación entre los profesores de aula y el profesorado de apoyo dista mucho de la colaboración. Según Sandoval (2008), la ausencia de claridad en las funciones del profesorado de apoyo y la falta de responsabilidad de los profesores de aula para enseñar a los estudiantes identificados "con necesidad de apoyo" dificultan la cooperación. Gallego Vega (2011) comparte el análisis y advierte, además, sobre el solapamiento de tareas entre

ambos profesionales y la falta de credibilidad y la marginación por parte de la Administración que padece el profesorado de apoyo. Para Gallego Vega (2011) tal escenario hace que en muchas escuelas se vivan situaciones de conflicto o de "pugna educativa" entre profesionales de apoyo y profesores.

Al analizar el rol del profesorado de apoyo en el ámbito español, Sandoval (2008) observa que, en la mayoría de los centros, la función principal se limita a ofrecer apoyo educativo a estudiantes considerados con "necesidades educativas especiales". La autora cita investigaciones llevadas a cabo en España (Montiel, 2002, y Echeita, 2004, citados ambos en Sandoval, 2008), que alcanzaron resultados similares a los de la suya: los apoyos suelen realizarse de manera individual o en pequeños grupos y fuera del aula de referencia.

Por otra parte, la autora señala que las funciones llevadas a cabo por el profesorado de apoyo pueden variar considerablemente e incluir tareas de asesoramiento y elaboración de material didáctico disponible para los docentes de aula. En contextos de dinámicas positivas, la autora identificó centros en que los apoyos se organizaban dentro del aula e incluían estudiantes que no fueron identificados con "necesidades educativas especiales". Sin perjuicio de lo expuesto, en pocos casos el profesional de apoyo cumplía un rol clave en la transformación de concepciones e inercias de las escuelas (Sandoval, 2008). La visión sistémica, relacional, emocional que propone el apoyo comunitario también aboga por una práctica de apoyo contextualizada, centradas en la reflexión crítica sobre las actuaciones, por sobre acciones técnicas y alejadas de la cultura escolar (Gallego Vega, 2011).

3.4.2. Las prácticas de enseñanza

Desde la perspectiva que se sostiene en esta tesis, la pedagogía inclusiva se propone extender lo ordinario a todo el alumnado, en lugar de ofrecer acciones adicionales o diferentes a determinados estudiantes (Florian y Black-Hawkins, 2011). En un aula inclusiva todos los estudiantes aprenden juntos, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia. Este enfoque, además, rechaza la idea determinista de "capacidad" y considera que la posibilidad de aprender de cada persona es susceptible de cambios. Nada es neutral:

las acciones u omisiones de los docentes en el presente puede alterar la capacidad de aprendizaje de un estudiante para el futuro (Hart et al., 2004). Por ambos motivos, las prácticas de enseñanza adquieren relevancia en el proceso de inclusión.

Para dar respuesta adecuada a la heterogeneidad de necesidades educativas que coexisten en un aula se requiere un dispositivo pedagógico complejo o "pedagogía de la complejidad" (Pujolàs, 2004). Gimeno Sacristán (2000, p. 34) la define como una práctica "capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras".

Diversas investigaciones abordaron los efectos de distintas metodologías, recursos y herramientas para alcanzar resultados exitosos. Racionero, García, Aubert y Puigvert (2009) y Flecha y Puigvert (2013), por ejemplo, enfatizan los beneficios obtenidos a través de las interacciones dialógicas e igualitarias entre los estudiantes, y entre éstos y los adultos, que genera oportunidades de mejora académica a través de procesos de integración social. Desde este enfoque proponen, entre otras acciones, organizar grupos interactivos conformados por pequeños subgrupos heterogéneos de estudiantes, apoyados por voluntarios adultos de la comunidad local, y el o los profesores según la incumbencia.

Otros autores, Meijer (2005) entre ellos, señala los beneficios de la tutoría entre iguales como una forma eficaz de brindar apoyo individual. Higgins, MacArthur y Kelly (2009) coinciden en las posibilidades del aprendizaje entre iguales, pero, además, hacen hincapié en los tipos de retroalimentación, las estrategias de autorregulación y la intervención temprana.

En la actualidad está adquiriendo especial relevancia el enfoque conocido como prácticas basadas en evidencia (*evidence-based practice*). El origen de dicho planteamiento se encuentra en el discurso de David Hargreaves al iniciar la conferencia "*The Teacher Training Agency*", del año 1996. En su ponencia, titulada "*Teaching as a Research-Based Profession*:"

Possibilities and Prospects" (La enseñanza como una profesión basada en la investigación: posibilidades y prospectiva), el autor advierte sobre la falta de conocimientos de los profesionales de la enseñanza acerca de los resultados de las investigaciones. Según su perspectiva, una profesión que es ajeno al conocimiento sistemático que se produce en su disciplina y actúa únicamente según la experiencia o la tradición, impide el progreso y la mejora (Hederich Martínez, Martínez Bernal, Rincón Camacho, 2014).

Tomando por analogía la Medicina Basada en Evidencia, en especial la metodología de la Colaboración Cochrane⁷, el movimiento *enseñanza basada en evidencia* propone que la práctica docente y la organización cotidiana del aula (intervenciones pedagógicas, aplicación de un programa educativo, metodologías de enseñanza) se orienten y apoyen en los aportes de la investigación científica. Desde la perspectiva del enfoque, los resultados de la investigación no deben considerarse la única fuente de información válida para la toma de decisiones, pero no puede ser ignorada.

En la actualidad, el enfoque de educación basada en la evidencia se extiende cada vez más entre los profesionales y los sistemas educativos de distintas partes del mundo debido a su eficacia para mejorar el conocimiento sobre las pedagogías de alto impacto, que desarrollan aprendizajes valiosos y duraderos en grupos de estudiantes diversos. La creación de organizaciones y asociaciones específicamente dedicadas a realizar revisiones sistemáticas de los efectos de intervenciones pedagógicas para divulgar "lo que funciona" en educación es una clara muestra de su expansión. Algunos ejemplos internacionales de este tipo de asociaciones son las redes *Campbell Collaboration*⁸, *Coalition for Evidence Based Policy*⁹, *Best Evidence Encyclopedia*¹⁰. También organismos gubernamentales de países anglosajones han seguido la tendencia, tal el caso de *What Works Clearinghouse*¹¹ (WWC), con el patrocinio del Departamento de Estado de los Estados Unidos para difundir "lo que funciona" en la enseñanza; el Centro de Coordinación e Información sobre la Evidencia para la Política

⁷ <http://es.cochrane.org/es>

⁸ <https://www.campbellcollaboration.org/>

⁹ <http://coalition4evidence.org/>

¹⁰ <http://www.bestevidence.org/>

¹¹ <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

y la Práctica, *EPPI-Centre*¹², creado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres en colaboración con el Departamento de Educación Británico; o el Programa BES¹³ (*Iterative Best Evidence Synthesis*) que depende del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Por su parte, en 2009, el Consejo de la Unión Europea también establece la necesidad de fomentar una política y una práctica educativa basadas en datos empíricos confiables (Diario Oficial de la Unión Europea, 28 de mayo de 2009).

La metodología aplicada por las organizaciones son las revisiones sistemáticas y meta-análisis de las investigaciones disponibles en las revistas especializadas. Se trata de distinguir a través de un método riguroso, los grados de efectividad de intervenciones educativas experimentadas. De esa manera se pone a disposición de docentes y responsables del diseño de políticas educativas, programas educativos que han sido valorados. Con distintos matices según el organismo, se informa acerca de cuáles fueron las condiciones de implementación del estudio (composición de la muestra, costo del programa, etc.), el impacto en el rendimiento de los estudiantes que se ha obtenido, la/s prueba/s que ha superado y la clasificación según el grado de efectividad que ha obtenido.

Si bien escapa a los objetivos de esta tesis un mayor análisis de este enfoque, es importante aclarar que no está exento de críticas y/o advertencias sobre potenciales riesgos. Uno de los mayores reparos es la posible la creación de cuerpos de evidencia desconectados de su contexto y, como consecuencia, el riesgo de instalar la errónea idea de que la mejora educativa es un proceso sencillo, que basta con acercar al profesorado información científica de calidad para que pueda ser replicada. Por otra parte, debido a las dificultades de generalización propias de los enfoques cualitativos, las revisiones sistemáticas realizadas hasta el momento por las asociaciones no contemplan las contribuciones específicas que son propias de este tipo de investigaciones y con ello se pierde una valiosa fuente de información.

¹² <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/>

¹³ <https://www.educationcounts.govt.nz/topics/BES>

En la actualidad, la evidencia empírica aportada por distintos programas y proyectos con enfoques inclusivos como Escuelas Ciudadanas (Freire, 1992), Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002) y *Success for All* (Slavin y Madden, 1999) muestran el potencial que exhiben las prácticas cooperativas de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de las necesidades del aula y desarrollar valiosas competencias y valores esenciales para conformar sociedades integradas.

3.4.2.1. El aprendizaje cooperativo como estrategia

El aprendizaje cooperativo es una metodología que utiliza la interacción entre pares (además de la interacción con el docente) como fuente para la construcción de aprendizajes.

El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 5).

Los beneficios del trabajo cooperativo en la construcción del aprendizaje son ya conocidos en el campo educativo, psicopedagogos clásicos, Vigotsky (1977) y Piaget (1979), han demostrado ampliamente la importancia de las interacciones sociales en la construcción del aprendizaje. Los seminales trabajos de los hermanos Johnson (1989) y Kagan (1988), que ofrecen sólidas evidencias acerca de las bondades de este tipo de trabajo, han sido publicados hace más de tres décadas. Pese a ello, la metodología de aprendizaje cooperativo ha tenido poco impacto en las aulas debido, probablemente, a la falta de apoyo por parte de las administraciones.

En la actualidad, la robusta evidencia acerca de la eficacia del aprendizaje cooperativo (Sharan y Sharan, 1976; Slavin, 1977; Johnson y Johnson, 1979, 1989, 1994) originó que desde distintos ámbitos educativos (administraciones, formadores, investigadores, asociaciones educativas, docentes, entre otros) lo distingan como un dispositivo clave tanto para dar respuesta a la diversidad del alumnado como para desarrollar las competencias necesarias en las sociedades del siglo XXI.

En comparación con las prácticas escolares que a menudo son apoyados por los gobiernos -como clases particulares, uso de la tecnología y la reestructuración de la escuela- el aprendizaje cooperativo es relativamente barato y de fácil adopción. Sin embargo, treinta años después de que finalizara mucha de la investigación fundamental, se mantiene en los bordes de la política escolar. Esto no tiene por qué seguir siendo así: ya que los gobiernos apoyan el concepto de reforma basada en la evidencia, la sólida base de pruebas para el aprendizaje cooperativo puede dar un mayor énfasis en colocar en el núcleo de las prácticas de enseñanza este conjunto de enfoques. En los entornos de aprendizaje del siglo XXI, el aprendizaje cooperativo debe desempeñar un papel central (Slavin, 2010, p. 174, la traducción es nuestra).

Los hermanos Johnson y Stanne (2000) sostienen que el merecido reconocimiento adquirido por el método en los últimos años se debe a tres cuestiones. La primera se relaciona con la sólida base teórica sobre la que se asienta el método, fundamentado desde la Psicología en la interdependencia social (Deutsch, 1949; Johnson, 1989), en las disciplinas cognitivas del desarrollo (Vygotsky, 1977; Johnson, 1979; Piaget, 1979), en las teorías del aprendizaje del comportamiento (Bandura, 1977), así como en aportes provenientes de las teorías antropológicas (Mead, 1936), sociológicas (Coleman, 1961) y pedagógicas (Parkhurst, 1922).

La segunda cuestión se refiere a la gran cantidad de estudios que validan la eficacia del método sobre el aprendizaje individual y competitivo. El método ha sido contrastado en numerosas investigaciones, llevadas a cabo por académicos de diferentes orientaciones y contextos, involucrando participantes con diferentes entornos culturales, perfiles económicos, de edad, o género. Además, los estudios han obtenido una amplia variedad de resultados que van desde aspectos relacionados con el rendimiento y el desarrollo de procesos meta-cognitivos, hasta la internalización de valores, el clima escolar, la socialización, motivación, la prevención de adicciones, entre otras cuestiones (Sharan, y Sharan, 1976; Johnson, 1979; Kohn, 1986; Johnson y Johnson 1989; Slavin, 1991; Cohen, 1994; Johnson, Johnson y Stanne, 2000). Johnson y Johnson (2002) realizaron un meta-

análisis de seguimiento de 111 estudios en los que examinaron los efectos del aprendizaje cooperativo, competitivo e individual sobre una serie de variables académicas, personales y sociales dependientes (por ejemplo, apoyo social, autoestima, logros, atracción interpersonal, toma de perspectiva y controversia) y hallaron que los tamaños medios del efecto para el aprendizaje cooperativo osciló entre 0,58 y 0,70 por encima de la media del aprendizaje competitivo e individualista.

El tercer factor que contribuye a la expansión de este método es la variedad de técnicas de aprendizaje cooperativos disponibles para el uso del profesor, que varían entre los más concretos y prescritos hasta los más conceptuales y flexibles. El aprendizaje cooperativo es, en realidad, un término genérico que se refiere a numerosas modalidades dinámicas para organizar y llevar a cabo la enseñanza en el aula, permitiendo que profesores con distintos bagajes y formación puedan encontrar la manera de usar el aprendizaje cooperativo que resulte congruente con su filosofía y prácticas (Johnson, Johnson y Stanne, 2000).

Desde el enfoque inclusivo se puede considerar al aprendizaje cooperativo como la estructura de aula que le es propia. Echeita y Martín (1990), Coll (1990), entre otros, han sido precursores en el ámbito español en plantear las importantes ventajas de este método para la inclusión. Rodríguez Navarro et al. (2011), también identifican el despliegue de estructuras cooperativas con las buenas prácticas que algunos centros españoles llevan a cabo para atender la diversidad lingüística y cultural.

Pujolàs (2012), por su parte, sostiene que la estructura cooperativa es condición *sine qua non* para la creación de aulas inclusivas. Según el autor, la atención de la diversidad en el aula requiere de un dispositivo pedagógico caracterizado por una estructura cooperativa que englobe otras dos estrategias: 1) la "personalización de la enseñanza", a través del ajuste de la enseñanza (diversas formas de comunicar, de evaluar, de presentar actividades,...) a las múltiples formas de ser y aprender existentes en un grupo de estudiantes; 2) la "autonomía del alumnado" (a través de estrategias de autorregulación del aprendizaje) para que menos estudiantes dependan de sus profesores para aprender y, por lo tanto, haya más

disponibilidad docente para apoyar a los estudiantes que todavía requieren mayor intensidad de ayuda.

La modalidad cooperativa de organizar y estructurar la clase se opone radicalmente a las tradicionales formas de organizar el aula, características de las estructuras de aprendizaje individualista y competitiva. En las modalidades tradicionales, el aprendizaje surge del trabajo individual que hacen los estudiantes a partir de la interacción que mantienen con el docente ("los estudiantes aprenden lo que el docente enseña"). Tanto en la tradición individualista como en la competitiva no están incluidas las interacciones entre los propios estudiantes como fuente de aprendizaje: mientras que en la primera tipología no hay interdependencia, en la "competitiva" se estimula la interdependencia negativa premiando al estudiante que consiga los logros que el resto de compañeros no ha alcanzado (Pujolàs, 2009, 2012). Las dos formas de estructurar las actividades responden a la "lógica de homogeneidad" o "gramática escolar" graduada y selectiva característica de la educación tradicional. En ambas estructuras es muy limitada o no es posible dar respuesta a las necesidades individuales que se presentan en todo grupo (Pulolàs, 2012).

En la estructura cooperativa, en cambio, los estudiantes se distribuyen en grupos heterogéneos, se ayudan, se animan y contribuyen al aprendizaje del resto de los componentes del grupo. Cada estudiante aprende de lo que enseña el docente, pero además, de sus pares. De este modo, se multiplican las interacciones y, por lo tanto, los recursos y oportunidades de aprendizaje dentro del aula. La dinámica cooperativa requiere y valora la heterogeneidad propia de las aulas inclusivas como un recurso que aumenta las posibilidades de atender las diversas necesidades educativas (Riera Romero, 2011). A través de la cooperación se desarrollan ciertas habilidades comunicativas y sociales que resultan esenciales desde una perspectiva humanística, como la empatía, la argumentación, la construcción del espíritu crítico, el respeto por la diferencia, la negociación, la capacidad de trabajo en equipo, la resolución de problemas comunes, entre las más destacadas. Por lo expuesto, la estructura cooperativa forma parte de la "pedagogía de la complejidad".

Slavin (2010) revisó un gran número de investigaciones sobre aprendizajes cooperativos centrándose, en particular, en proyectos experimentales que utilizaron como grupo control situaciones pedagógica con los mismos objetivos de aprendizaje, pero enseñados con metodología tradicional. Los hallazgos muestran en todos los niños y niñas participantes, tanto de bajo, medio o alto rendimiento efectos positivos en enfoques cooperativos versus los enfoques tradicionales.

El autor concluye que el uso del aprendizaje cooperativo mejora los resultados afectivos; a los estudiantes les encanta trabajar en grupos y se sienten más exitosos. Además, se muestran más receptivos con estudiantes diferentes de sí mismos y tienen más amigos y amigas de diferentes grupos étnicos (Slavin, 2010).

Con respecto a la eficacia del aprendizaje cooperativo, Slavin (2010) encuentra esencial la presencia de objetivos, recompensa o reconocimiento que los grupos deban alcanzar y que éstos, a su vez, estén asociados a los aprendizajes individuales de cada miembro, en lugar de estar vinculados a la realización de un producto. En su opinión, ello se debe a que cuando los estudiantes trabajan juntos para completar un trabajo o para resolver un problema en forma conjunta, quienes tienen peor desempeño pueden ser vistos como una interferencia en lugar de una ayuda. Esta circunstancia puede favorecer que los estudiantes se den respuestas entre ellos para hacer más sencillo el proceso. En cambio, cuando la tarea del grupo es asegurar que cada miembro del grupo *se entere* de algo, cada miembro tiene interés por explicar conceptos a sus compañeros y compañeras de grupo; de esa forma se posibilita el aprendizaje de quienes elaboran las explicaciones y quiénes las recibe (Slavin, 2010).

Es importante subrayar que estos hallazgos se contraponen parcialmente al meta-análisis realizado por Johnson, Johnson y Stanne (2000). La falta de acuerdo sobre el grado de eficacia de los distintos métodos cooperativos refleja la complejidad del hecho educativo y la dificultad para replicar las técnicas como recetas a ser aplicadas: los contextos y las problemáticas donde cobran vida estas metodologías son únicos.

3.4.2.2. Los grupos como estrategia

Cómo conformar los grupos también ha sido y es un tema de estudio (¿cuál es el número ideal de estudiantes?, ¿conviene establecer equipos homogéneos en cuanto a rendimiento escolar o heterogéneos?, ¿cuánto tiempo debe mantenerse un equipo?).

La literatura revisada indica que los estudiantes obtienen mejor rendimiento y mayores beneficios sociales en grupos pequeños (hasta cuatro personas) que en el trabajo individual o en los grupos de más de cinco personas (Lou, Abrami y d'Apollonia, 2001; Bertucci, Conte, Johnson y Johnson, 2010; Pai, Sears y Maeda, 2014).

Johnson, Johnson y Holubec (1999) recuerdan que a más miembros, más interacciones. Por tal motivo, se requieren más habilidades interpersonales para asegurar una participación equitativa, alcanzar consensos y lograr el aprendizaje de todos los integrantes del equipo. Además, se necesita mayor destreza docente para gestionar más cantidad de interacciones entre los estudiantes, reorientar posibles conflictos emergentes y controlar el desempeño individual. La norma indica que cuanto más pequeño es el grupo, es más visible el trabajo de cada integrante y, por ende, favorece el desarrollo de la responsabilidad individual y el compromiso hacia el grupo.

Con respecto a la composición de los grupos, los meta-análisis examinados muestran mayor beneficio en los agrupamientos heterogéneos (en cuanto a rendimiento y características culturales), sobre los grupos homogéneos. Las ventajas resultan especialmente significativas si se considera el desempeño de los estudiantes con niveles de rendimiento bajos y altos (Lou et al., 1996; Gillies, 2014). Desde el enfoque inclusivo, este aspecto es esencial para desarrollar valores asociados a vivir en diversidad como la empatía y el respeto por el próximo. Sin embargo, esto no excluye que en una actividad o aprendizaje en concreto se requiera conformar grupos homogéneos.

En cuanto a la duración de los grupos, un buen referente es la tarea o actividad que se desarrolla. Una de las propuestas más conocidas es la de Johnson, Johnson y Holubec (1999),

que plantean tres formas grupales según se quiera favorecer interacciones estables y más duraderas, ocasionales u, otras, más espontáneas e inmediatas: grupo base, grupo de expertos y grupos informales.

Las estructuras complejas de aprendizaje cooperativo como grupos de investigación (Sharan y Sharan, 1992), por ejemplo, requiere equipos estables a lo largo del tiempo para cumplir con los objetivos de aprendizaje. En cambio, otras actividades, tales como las "parejas de ayuda" (Bunch, 2015) en las que los estudiantes se entrevistan recíprocamente acerca de los libros que han leído, señalando personajes principales de la trama, eventos importantes y otros aspectos, pueden llevarse a cabo por medio de agrupamientos ocasionales. Además, existen técnicas sencillas, por ejemplo, la del "vecino de la acción" ("*neighbour share*"), que son aptas para diversas áreas y niveles educativos y utilizan la conversación rápida e informal entre los estudiantes para aclarar puntos o compartir consejos sobre estrategias de resolución, contenidos de una lección, etc. Las posibilidades y combinaciones son múltiples (Bunch, 2015).

En definitiva, más allá de las recomendaciones efectuadas por distintas investigaciones, en la práctica áulica cotidiana se trata de conformar los agrupamientos de modo tal que actúen como pequeños sistemas de apoyo internos y externos. El docente es el responsable de decidir la mejor articulación de los equipos (tamaño, duración, composición) teniendo en cuenta las características particulares de sus estudiantes, los objetivos de aprendizaje, las tareas a desarrollar, los recursos humanos con los que cuenta y su propio desarrollo profesional.

Además de estas consideraciones morfológicas, en la actualidad existe un importante cuerpo de conocimiento acerca de estrategias y dinámicas que se proponen asegurar la construcción exitosa de apoyos.

La formación de grupos cooperativos también reúne evidencias empíricas que ratifican su eficacia. Estos grupos se pueden conformar al azar o de manera intencional, según el criterio

del docente o de los propios estudiantes. Una estrategia útil a fin de asegurar que estudiantes que requieren más ayuda cuenten con el apoyo necesario dentro de su grupo es reunir a los estudiantes según los niveles de ayuda que requieren para el aprendizaje que se procura desarrollar (tantos niveles como cantidad de miembros que habrá en el grupo). Luego, se selecciona igual número de estudiantes de cada nivel de ayuda para la conformación de grupos de aprendizajes diversos a fin de optimizar las posibilidades de ayuda. De manera similar, la técnica sugerida puede ser que cada estudiante enumere tres compañeras o compañeros de clase con los que le gustaría trabajar. El niño o la niña menos elegidos formarán equipo con dos de los más votados, siguiendo el mismo procedimiento siguiendo la escala de valoración. La estrategia se aplica para favorecer la participación en las actividades de aprendizaje de los alumnos con riesgo de quedar aislados y puedan entablar relaciones positivas con compañeros valorados entre los pares para promover el trabajo grupal sin relegados o rechazados (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

El proyecto *Includ-ed* (Comisión Europea, 2009) ha identificado metodologías inclusivas que, además de utilizar la heterogeneidad de los agrupamientos como fuente de apoyo, reorganiza los recursos que naturalmente existen en la comunidad educativa. Los "grupos interactivos" y los "mentores de aprendizaje" son algunas de las prácticas validadas por la evidencia y reconocidas como "acciones educativas de éxito". Los grupos interactivos, por ejemplo, se caracterizan porque cada equipo es apoyado por una persona de la comunidad que actúa como dinamizador (familiar, voluntarios, estudiantes de otros niveles, etc.). De este modo, aumentan los apoyos disponibles en el aula y se ofrecen mayores oportunidades de interacción (además de interactuar con pares y con su docente, se relacionan con otros adultos). Por otra parte, se incrementa la participación de las familias en la vida escolar y los beneficios que ello conlleva para el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes (Pericacho Gómez, 2012a; Valls-Carol, Prados-Gallardo, Aguilera-Jiménez, 2014).

Los "mentores de aprendizaje" (también denominado "tutores de aprendizaje") es otra de las técnicas ampliamente recomendada para reforzar los apoyos individualizados a partir de los recursos propios de cada centro. Se trata de que los estudiantes mayores asuman

responsabilidades en el aprendizaje y bienestar de sus compañeros y compañeras más jóvenes. Los mayores ayudan y motivan a los más pequeños y, a su vez, mejoran su propio desempeño mediante el refuerzo de conocimientos y hábitos. Un sabido ejemplo son los "padrinos de lectura" en el que los mayores animan a sus "ahijados" en el proceso de lectura (Valls-Carol, Prados-Gallardo, Aguilera-Jiménez, 2014).

Susan y Wiliam Stainback (1999) proponen la formación de una "comisión de apoyos" en cada clase, en la que los estudiantes más adelantados que la conforman reflexionen acerca de las ayudas que ofrecen (propongan ideas, identifiquen necesidades, valoren apoyos recibidos, etc.). Un elemento clave de estas comisiones es asegurar la participación, por turnos, de todo el grupo de la clase. Además de ser los estudiantes valiosos recursos para brindar apoyo, el grupo puede ser una fuente muy útil para detectar necesidades, proponer distintas maneras de ayudarse y/o mejorar las ya existentes (Pujolàs, 2004).

Los grupos son la base del aprendizaje cooperativo, pero también las parejas deben entenderse como un grupo. En este sentido la tutoría entre iguales (Topping, Buchs, Duran y Van Keer, 2017) es una forma específica de aprendizaje cooperativo de gran relevancia. La diferenciación y complementariedad de roles (tutor/tutorado) facilite el aprendizaje a ambos y hay evidencias muy sustantivas de su gran eficacia para el aprendizaje de competencias complejas como la lectura y la comprensión de textos.

3.4.3 El docente inclusivo

En la última década, distintas investigaciones (por ejemplo, Sanders y Horn, 1998; Bailleul, Bataille, Langlois, Lanoe, y Mazereau, 2008) han generado robusta evidencia acerca del impacto que tiene la calidad del docente en el aprendizaje; los estudios sugieren que la "calidad docente" es el factor escolar de mayor incidencia en el rendimiento de los estudiantes. Si bien no hay acuerdos acerca de la intensidad del impacto positivo atribuible al factor "docente eficaz", sí pareciera haberlo sobre la influencia negativa que ocasionan docentes con bajo desempeño. Los hallazgos de los estudios advierten acerca de la gravedad que adquiere contar con malos docentes en los primeros años de escolaridad obligatoria. El

informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008), que analiza los resultados de las evaluaciones PISA en distintos sistemas educativos, es contundente sobre la importancia del docente. "En el nivel primario, los alumnos con docentes con bajo desempeño durante varios años seguidos sufren una pérdida educacional que es en gran medida irreversible" (Barber y Mourshed, 2008, p. 13).

No es de extrañar, por lo tanto, que la cuestión de la calidad docente sea uno de los principales temas de agenda política para diferentes gobiernos y organismos internacionales preocupados por mejorar los sistemas educativos. Un ejemplo de esta tendencia, desde un enfoque inclusivo, es el anteriormente mencionado proyecto "Formación del profesorado para la educación inclusiva" llevado a cabo por Agencia Europea, durante los años 2009 y 2011. En el marco del ambicioso proyecto se ha construido un "Perfil profesional del docente en la educación inclusiva", fruto de las aportaciones de cincuenta y cinco expertos de veinticinco países europeos que indagaron sobre: a) el tipo de docente necesario para una sociedad inclusiva en la escuela del siglo XXI; y, b) las competencias esenciales que debe tener para llevar a cabo una educación inclusiva (Agencia Europea, 2012).

El perfil identificó cuatro valores que están en la base de toda práctica inclusiva y las relaciona con áreas de competencias docentes (tabla 3.1). A su vez, describe las actitudes, conocimientos y habilidades involucradas en dichas áreas competenciales.

Echeita (2012), uno de los expertos que participó en el proyecto, destaca dos influencias en las competencias propuestas por el perfil. Por un lado, el documento ratifica el papel protagónico que juegan los principios éticos y los valores educativos en el desarrollo de toda acción inclusiva; Echeita reconoce en el proyecto de la Agencia, la seminal aportación efectuada en este sentido por Tony Booth. Por otra parte, el documento analiza el impacto que tienen las creencias y actitudes de los agentes educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo, enfatiza acerca de la necesidad de incidir sobre los marcos de valores compartidos (además de sobre sus conocimientos y habilidades) para lograr prácticas inclusivas. El citado autor encuentra materializado en el proyecto de la Agencia el concepto de "transformabilidad" (Hart et al., 2004). El constructo refiere a "la firme

convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente" (Hart et al., 2010, citado en Echeita, 2012, pág. 16).

Tabla 3.1

Valores y áreas de competencia

Valores	Áreas de competencia
Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.	Las diferentes concepciones de la educación inclusiva. El punto de vista de los docentes sobre estas diferencias.
Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.	Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes. Enfoques educativos efectivos en clases heterogéneas.
Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores.	Trabajar con los padres y las familias. Trabajar con un amplio número de profesionales de la educación.
Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas.	Los docentes son profesionales que deben reflexionar. La formación inicial del profesor como base de un aprendizaje y desarrollo profesional continuo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Agencia Europea (2012).

La "transformabilidad" se articula sobre la base de tres principios básicos que rigen la práctica docente: "co-agencia", "confianza" y "todos y todas". A través del primer principio se reconoce el hecho educativo como una acción compartida con el estudiante y, por lo tanto, que requiere un docente creativo y empático para generar situaciones de aprendizaje que posibiliten la participación activa de todos los estudiantes. Además, es necesario que los docentes confíen en sus propias posibilidades de enseñanza como en la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes y transmitan dicha confianza a toda la clase. Por último, los docentes inclusivos deben responsabilizarse por absolutamente todo el alumnado.

La propuesta de la Agencia resulta especialmente relevante para avanzar en el trazado de perfiles docentes inclusivos. Lamentablemente, los estudios acerca de las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva muestran resultados preocupantes. De Boer, Jan Pijl y Minnaert (2011), en su meta-análisis sobre la temática, encuentran coincidencia en los resultados de las investigaciones analizadas (Avramidis y Norwich 2002; Abbott, 2006, citados ambos en De Boer, Pijl y Minnaert, 2011) que observan a los docentes

predominantemente portadores de creencias y sentimientos negativos, o bien que se muestran indecisos hacia la educación inclusiva. Según su análisis, los profesores pueden mostrar actitudes positivas hacia la filosofía general de la educación inclusiva, pero tienen serias reservas sobre la posibilidad de hacerla efectiva en la práctica.

Además, diferentes estudios hallaron que los profesores varían sus actitudes según el tipo de necesidad del estudiantado. Los docentes están más dispuestos a incluir a estudiantes considerados con discapacidades físicas/sensoriales que a los estudiantes con problemas de comportamiento (De Boer, Pijil y Minnaert, 2011). Chiner Sanz (2011), en su tesis sobre la temática, confirma estos hallazgos en el profesorado español.

Por último, resulta importante mencionar la necesidad de romper el aislamiento docente (Lortie, 1975). El concepto de *desprivatización de la práctica* (*deprivatization of practice*) propuesto por Louis y Kruse (1995) aborda la necesidad de hacer más pública la labor docente. "Abrir las puertas del aula" aumenta las oportunidades de aprendizaje docentes (*peer-coaching*), fomenta nuevos tipos de conversaciones basadas en observaciones de clase y reflexión sobre las prácticas y posibilita procesos de investigación-acción.

3.5. LOS SISTEMAS DE APOYO ORIENTADOS A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A lo largo de este capítulo se expusieron y detallaron aspectos considerados centrales en el diseño, la programación y la ejecución de sistemas de apoyo que se orientan según los valores y principios de la educación inclusiva. Se analizaron desde los marcos axiológicos más generales hasta los instrumentos prácticos que aplican los docentes en el aula para alcanzar el objetivo de ofrecer la mejor educación posible a todos los estudiantes, procurando eliminar cualquier tipo de discriminación o segregación.

La revisión bibliográfica realizada muestra que el alcance de consenso social y en las instituciones escolares alrededor de la inclusión educativa es una meta todavía pendiente en la mayoría de los países. Sin perjuicio de ello, las sociedades anglosajonas exhiben los mayores logros en la materia. Canadá, país que establece en la constitución nacional su

identidad multicultural, es un caso particularmente iluminador debido a que los gobiernos de diferentes Estados adoptaron oficialmente los principios de la educación inclusiva como el marco axiológico que sustenta sus sistemas educativos.

En cambio, es todavía demasiado frecuente la controversia entre creencias explícitas y subyacentes, internas y externas al sistema educativo, que son contrarias o diferentes a la inclusión de todos los estudiantes en las escuelas y las aulas regulares, y condicionan la práctica de múltiples actores.

Las técnicas, herramientas e instrumentos didáctico-pedagógicos que se aplican en la escuela y en cada aula y que exhiben resultados exitosos en materia de inclusión no son novedosas en el ámbito docente: educación por el arte, participación comunitaria, investigación-acción, aprendizaje grupal, alianzas intercolegiales, entre las más mencionadas en la literatura. Lo realmente innovador es el propósito de aplicarlas para introducir a todo el estudiantado, con su amplia diversidad, en el aprendizaje regular, facilitando que cada uno alcance los mejores resultados.

El cumplimiento del ambicioso objetivo de la educación inclusiva requiere organizar la práctica docente y el aula según las diversas necesidades en lugar de hacerlo de acuerdo a los contenidos curriculares. Por este motivo, las nuevas y viejas herramientas técnicas se tienen que engarzar de variadas formas para dar respuestas eficaces a múltiples demandas y necesidades. Se ha denominado “pedagogía de la complejidad” a esta nueva orientación de la práctica educativa.

Por su parte, las nuevas tecnologías de la información transforman positivamente el impacto de las técnicas ya conocidas. Las redes sociales posibilitan la conexión de escuelas y aulas alejadas o remotas con centros de investigación, con otras escuelas, con la comunidad y facilitan el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes, investigadores, escuelas, sociedad civil. El trabajo colaborativo y el cooperativo son, también en el ámbito de la educación, los que caracterizan a los nuevos contextos. El trabajo cooperativo se presenta

como la modalidad privilegiada de la gestión educativa en los tres niveles que se describieron en el capítulo: macro (el sistema nacional, entre agencias), meso (la escuela y la comunidad), y micro (el aula).

En el paradigma de la educación inclusiva, la complejidad y la necesidad de permanente innovación desafían continuamente a la práctica docente, aumentando el riesgo de experimentación con resultados finales paradójicos. Éste es uno de los principales motivos de la rápida expansión del movimiento de la enseñanza basada en la evidencia. Las investigaciones empíricas basadas en este enfoque realizan exhaustivas revisiones de las técnicas y herramientas aplicadas en la tarea educativa y los resultados obtenidos a partir de su utilización. La evidencia empírica sistematizada permite a las escuelas y a los docentes conocer efectos de las prácticas en su disciplina y orientar la acción.

Hasta el momento, existe en España menor caudal de investigaciones empíricas que observen los factores asociados al éxito de las prácticas educativas inclusivas. La bibliografía española revisada pone de manifiesto que no se ha alcanzado todavía consenso social y educativo acerca del nuevo paradigma. Sin perjuicio de ello, se registran casos poco frecuentes de prácticas exitosas. La investigación empírica realizada en el marco de esta tesis se propuso llenar esta laguna de información estudiando en profundidad casos de buenas prácticas. En el capítulo siguiente se explica el marco metodológico empleado para llevar a cabo el estudio.

CAPÍTULO 4.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

4.1. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es comprender cómo se configuran “sistemas de apoyo globales”, implementados por centros escolares reconocidos socialmente por su compromiso con los valores y principios de la educación inclusiva.

Para alcanzar este objetivo general, la investigación plantea los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las concepciones que prevalecen entre los distintos actores de las comunidades educativas estudiadas y su relación con las políticas de apoyo implementadas.
2. Identificar los aspectos organizativos y culturales que resultan especialmente significativos para establecer sistemas de apoyo globales.
3. Conocer las prácticas educativas que desarrollan los centros seleccionados para atender las necesidades de todo su estudiantado, y en especial de aquellos estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

4. Identificar factores comunes y particularidades en los desarrollos de los sistemas de apoyos estudiados.
5. Conocer los principales obstáculos que los referidos centros enfrentan a la hora de desarrollar sus sistemas de apoyo, así como los mecanismos que despliegan para superarlos.
6. Contribuir a definir modelos organizativos de centros, políticas de apoyo, y prácticas educativas coherentes con las demandas del modelo de escuela inclusiva.

4.2. METODOLOGÍA

Para alcanzar sus objetivos, el estudio empírico diseñó una estrategia de investigación cualitativa que se propuso comprender las motivaciones, los comportamientos y las actitudes de las comunidades educativas que fueron reconocidos por agentes externos por desarrollar actuaciones de calidad dirigidas al alumnado considerado con “necesidades educativas especiales” y en el ámbito de la compensación de desigualdades en educación¹⁴.

Se trata de estudiar en profundidad las dinámicas que los centros despliegan para atender a la diversidad de su alumnado, su vinculación con los aspectos estructurales, con los marcos axiológicos y con las situaciones particulares de cada contexto, así como comprender los factores, tangibles e intangibles, que en cada caso se presentan como especialmente relevantes en el desarrollo de sus apoyos.

4.2.1. Enfoque metodológico

Como se expuso en el marco teórico, desde la perspectiva inclusiva se entiende por apoyo educativo todas las acciones y estrategias que despliega la comunidad de un centro educativo para atender la diversidad de su alumnado. Esta visión sistémica difiere significativamente de las concepciones que restringen el apoyo a acciones puntuales de determinados profesores destinadas a un alumnado seleccionado sobre la base de sus particulares incompetencias.

¹⁴ Se omite indicar el premio nacional recibido para preservar el anonimato de los centros.

El estudio del apoyo escolar desde la concepción sistémica implica, necesariamente, un abordaje metodológico holístico que permita captar la complejidad de las interrelaciones que se establecen en la práctica de los centros educativos: las concepciones de los actores, las convergencias y divergencias que se ponen de manifiesto cotidianamente, las relaciones de asimetría que se establecen, así como las diferentes estrategias colectivas, sectoriales e individuales que se llevan a cabo en el marco del contexto cultural y comunitario en el que están insertas.

El tipo de conocimiento que este estudio procuró generar requiere la aplicación de técnicas de investigación cualitativas. La metodología cualitativa de investigación social se sustenta en marcos filosóficos constructivistas, fenomenológicos o subjetivistas, que entienden la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, en la que las prácticas de los sujetos “hacen la diferencia” (Giddens, 1995). Las técnicas cualitativas de investigación se proponen comprender las conductas sociales (colectivas e individuales), las opiniones, los valores, las percepciones: en síntesis, el sentido que los actores le dan a sus acciones y los resultados deseados y no deseados que obtienen de sus estrategias cotidianas.

Los enfoques cualitativos se interesan por las vivencias de los individuos y las organizaciones en su contexto natural e histórico, por la “realidad” tal como se les presenta a los sujetos o es interpretada por ellos, respetando el marco de significados de la “realidad social” construida. Por tal motivo, la aproximación al “objeto” de estudio se lleva a cabo “desde dentro” (Flick, 2004; McMillan y Schumacher, 2005). Desde el punto de vista epistemológico, los métodos cualitativos de investigación no permiten generalizaciones más allá de los ámbitos en los que se llevan a cabo. Debido a que se interesan por el sujeto, su práctica, sus estrategias, por los resultados deseados y no deseados de sus acciones, focalizan su atención en lo que es único y particular. Desde lo particular, se analizan los patrones recurrentes que permiten elaborar “tipos ideales” o “perfiles” sobre la base de los cuales se deducen

hipótesis que posteriormente podrán ratificarse o rectificarse en universos más amplios a través de técnicas de investigación cuantitativas.

La investigación cualitativa engloba diferentes metodologías que se enmarcan dentro de la perspectiva fenomenológica de Husserl y comprensiva de Weber. Los enfoques varían según supuestos teóricos, finalidad y perspectiva metodológica (Taylor y Bogdan, 1986; Eisner, 1998; Flick, 2004; Corbin y Strauss, 2008). Entre los más destacados, se distinguen el interaccionismo simbólico, el constructivismo social, la etnometodología, el subjetivismo y el estructuralismo.

El *interaccionismo simbólico* (Blumer, 1969) se sitúa en los sujetos y en los significados que éstos le otorgan a la acción social. Según su perspectiva, las personas generan los significados de la realidad a partir de la interacción social, fundamentalmente, a través de la comunicación. La construcción de significados se produce a través de un proceso interpretativo que conforma un universo simbólico de interacción entre las personas, los objetos y las otras personas. Los sujetos eligen, construyen, reproducen o transforman los significados según sus expectativas y conveniencias (Blumer, 1969). Desde el punto de vista metodológico, el *interaccionismo simbólico* se interesa por los procesos sociales de interacción: observa de manera participativa los símbolos, los signos y sus significados en la interacción entre sujetos y grupos (Flick, 2004).

También las corrientes de los denominados *construccionistas*, desde una posición subjetivista más radicalizada, entendieron que el verdadero objetivo de la investigación social es el análisis del proceso a través del cual los sujetos definen los problemas sociales, construyen sus quejas, reclamos y demandas dentro de un proceso definido de actividades. Interesa conocer quiénes son los otros que responden a sus demandas y cómo se produce la interacción entre los sujetos que demandan y los otros que responden. Ejemplo de este tipo de estudio fue el conocido trabajo de Randall y Short (1983) sobre las mujeres que trabajaban en ambientes laborales tóxicos.

Además de los enfoques expuestos, en esta investigación también se tomaron en consideración los aportes provenientes de la etnometodología. En particular, sus premisas acerca del análisis de las actividades cotidianas teniendo en cuenta que el contexto moldea a la vez que renueva las interacciones. Desde el enfoque de la etnometodología, la organización formal de las conversaciones adquiere mayor interés que los significados subjetivos de las mismas. Las decisiones relativas a qué se considera pertinente para las personas en la interacción social sólo se deben establecer por medio de un análisis de cada interacción y no es posible suponerlas de manera apriorística (Heritage, 1985; Flick 2004). La etnometodología aporta una mirada complementaria a las del interaccionismo simbólico y el constructivismo social que completa las dimensiones de la observación. Por este motivo, sus contribuciones fueron incorporadas a las herramientas metodológicas aplicadas en esta investigación. Aun proviniendo de la raigambre positivista u objetivista, los enfoques *estructuralistas* también intervienen en la investigación cualitativa. Su principal aporte se refiere a las reglas culturales implícitas en las acciones de las personas. Tanto las interacciones sociales como las concepciones subjetivas resultan medios útiles para reconstruir las estructuras culturales y simbólicas que reglan las acciones de individuos y grupos (Flick, 2004).

Finalmente, la revisión metodológica alcanza a la sociología comprensiva de Weber. En este estudio se tomó en consideración su objetivo de conocimiento: el sentido que los sujetos otorgan a sus acciones en relación con los otros (la acción social) sin abrir juicios de valoración acerca de ellos. El propósito principal de los estudios sociales desde la perspectiva weberiana es comprender el sentido de la acción social a través de dilucidar el marco de valores, creencias, tradiciones o finalidades que motivan la acción de un sujeto con relación a otro u otros. En particular, en esta investigación interesó la metodología de construcción de “tipos ideales”, entendidos como elaboraciones analíticas que no se verifican como tales en la realidad, pero que a través de la exacerbación unidimensional de sus principales características permite generar hipótesis causales acerca de la dinámica social. Los “tipos ideales” constituyen una herramienta metodológica que facilita la generalización, siempre buscada por las ciencias sociales, a partir de los estudios subjetivos (Weber, 1979).

Desde la perspectiva de esta investigación se entendió que los diferentes enfoques teóricos y metodológicos hasta aquí reseñados lejos de ser excluyentes son complementarios porque ofrecen diferentes modos de acceder al objeto de estudio a través de la observación cualitativa (Flick, 1992, 2004).

Más allá de las diferencias, estas perspectivas presentan coincidencias en los planos ontológico, epistemológico y técnico, y comparten la manera de entender el mundo empírico (Taylor y Bogdan, 1986; Dorio Alcaraz, Sabariego Puig y Massot Lafon, 2004). Se trata de un método inductivo mediante el cual el conocimiento se construye a partir de los datos que se recogen en la experiencia. La observación se propone ser holística e integral, evitando la segmentación o la reducción de factores.

Se trata de comprender a las personas y a los fenómenos dentro del contexto natural, distinguiendo e indagando acerca de los distintos puntos de vistas (Taylor y Bogdan, 1986; Eisner, 1998). Para captar la particularidad y la riqueza de los hechos sociales que se estudian se requiere un amplio espectro de herramientas. Por ese motivo, en la investigación cualitativa se utilizan variadas técnicas de recogida de datos que se caracterizan por ser participativas y flexibles.

Debido a la complejidad de las técnicas cualitativas de recogida de datos, el investigador adquiere un rol decisivo. De su experticia depende, en buen grado, la calidad del estudio. Los instrumentos de recogida de datos requieren de mayor formación por parte del investigador que para el uso de las herramientas cuantitativas. Por una parte, debe poseer habilidades como la empatía con el entorno y la sensibilidad para detectar los posibles efectos que su presencia en el campo pueda ocasionar. Asimismo, debe generar entre las personas que forman parte del estudio confianza o *rapport* para que éstas participen brindando sus opiniones y reflexiones de manera sincera.

Además, a diferencia de los enfoques cuantitativos, en los cualitativos el investigador debe tomar múltiples decisiones durante el trabajo de campo. Es habitual que durante el desarrollo de la experiencia en escena, el investigador cualitativo modifique o termine de definir aspectos cruciales del estudio como la confección de los instrumentos de recogida de datos o la muestra de la investigación.

Otra de las características que colocan al investigador cualitativo como el instrumento de investigación por excelencia (Eisner, 1998) es el carácter interpretativo de los enfoques. A diferencia de la perspectiva cuantitativa que busca reducir al mínimo la subjetividad del investigador hasta el momento de trabajar con los datos, desde el paradigma cualitativo, en cambio, se valora la interpretación directa de los acontecimientos (Guba y Lincoln, 1982; Eisner y Peshkin, 1990). La construcción del conocimiento parte de las diferentes maneras en que los individuos revisten de significados su realidad. La reconstrucción de estos puntos de vista subjetivos se convierte en el instrumento para analizar los mundos sociales (Flick, 2004).

El conjunto de los enfoques y perspectivas hasta aquí detalladas están integradas en el marco de referencia conceptual y metodológico de esta investigación que, operacionalmente, adopta el diseño de estudio de casos múltiples.

4.2.2. Estudio de casos

Para algunos autores el *estudio de caso* no es un enfoque metodológico con entidad propia, sino que es una estrategia de diseño para la investigación etnográfica (Wolcott, 1992; Rodríguez, Gil y García, 1996). Desde otras orientaciones se enfatiza que uno de los rasgos distintivos con respecto al método etnográfico es su aplicación en la búsqueda de generalizaciones: la finalidad tradicional del estudio de caso es conocer cómo funcionan las partes que componen el caso para generar hipótesis y alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales (Bartolomé, 1992).

Más allá de las diferentes perspectivas, existe consenso en identificar la particularidad de este enfoque en el interés por el caso. Se finaliza con la comprensión con hondura del o de los casos, entendiéndose que constituyen “casos” las situaciones o entidades sociales únicas, cuya complejidad resulta de interés para ser estudiadas (Yin, 1984; Stake, 1998).

Se trata de un método particularista (Pérez Serrano, 1994; Stake 1998) porque se propone comprender la multiplicidad de dimensiones y relaciones que están presentes en la singularidad de ese caso o casos. Es justamente sobre la base del reconocimiento de esta cualidad del método, que en la presente investigación, se seleccionaron “casos” distinguidos por atender la diversidad de su alumnado de una manera innovadora. Estos centros han logrado organizar a través de distintas concepciones y estrategias sistemas de apoyos diferentes a los que presentan la mayoría de los centros españoles; en esta característica reside su singularidad. Mediante la observación de sus dinámicas, utilizando razonamiento inductivo, se procura generar las hipótesis explicativas de su éxito y describir los patrones que faciliten su replicación en distintos contextos.

Además, se tuvo en cuenta para la elección de este enfoque su carácter descriptivo y heurístico (Yin, 1984; Pérez Serrano, 1994; Muñoz y Muñoz, 2001). Como ocurre en los enfoques cualitativos, el producto final de los estudios de casos múltiples son descripciones detalladas. A través de estos relatos densos se procura sumergir al lector en la complejidad de la realidad estudiada y comprender las múltiples visiones coexistentes en ella, a la vez que invita a reflexionar sobre el tema y los casos presentados.

Asimismo, los estudios de caso conllevan varios beneficios. Por una parte, permiten alcanzar los objetivos de la investigación al mismo tiempo que ayudan a los centros participantes a reforzar su capacidad de reflexión y análisis sobre las perspectivas y concepciones educativas que subyacen a sus prácticas. Por otra parte, la presentación de los resultados de la investigación también ayuda a otros centros a poner en marcha dinámicas y tareas superadoras de las desigualdades educativas a través de lo que se ha venido a llamar la “generalización naturalista” (Stake, 1998); aprendizajes a los que se llega mediante la

experiencia propia o vicaria. Otra de las ventajas de este diseño es la posibilidad de realizar investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de recursos, espacio y tiempo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). En este sentido, se trata de una metodología viable para llevar a cabo en el marco de una tesis doctoral.

Dado el objetivo del estudio, en esta oportunidad la reflexión se focalizó en las dinámicas y las tareas que emprenden para superar las desigualdades educativas relacionadas con la diversidad de su alumnado y su capacidad de seguir atendiéndola con equidad. En los estudios instrumentales de casos como es el que plantea esta investigación, el caso o unidad social pasa a segundo plano, el interés se centra en los sistemas de apoyos inclusivos que desarrollan los centros estudiados.

4.2.3. La recolección de los datos

Por su índole, la investigación cualitativa exige un proceso de obtención de información emergente y cambiante. Debido a la *perspectiva de proceso* requerida en este tipo de investigación, su diseño debe ser flexible: en el transcurso del trabajo de campo se van identificando los informantes clave y los escenarios más adecuados para obtener información y se terminan de definir las preguntas o cuestiones a indagar. La flexibilidad que es inherente al enfoque no significa falta de intencionalidad, se opta por una guía de referencia amplia y por utilizar variedad de técnicas de modo alternativo y complementario. Se trata de técnicas en general directas o interactivas (entre el investigador y el investigado) como la observación participante y las entrevistas en profundidad. Además, se utiliza la revisión de documentos personales u oficiales en especial para obtener información retrospectiva o referencial.

4.2.3.1. Observación participante

A través de la observación participante se procura captar la realidad según la perciben los protagonistas. Se trata de un instrumento de recogida de datos desarrollado por la antropología y la sociología, y posteriormente, utilizado también en educación. La técnica se propone comprender la realidad desde el punto de vista de los actores. Para ello, el

investigador realiza una inmersión prolongada en el campo a través de la cual observa, participa y comparte la vida social con el grupo mientras recoge los datos.

Dos cuestiones resultan particularmente claves: el acceso a campo y el grado de participación del investigador (el grado de acercamiento entre el observador y los observados) (Sabariego Puig, Dorio Alcaraz y Massot Lafon, 2004). Además de definir el escenario, la temporalidad, las técnicas de registro y el alcance de la observación, varios autores (Del Rincón, Latorre y Arnal, 1995; Stake, 1998) recomiendan prestar particular cuidado en el momento de acceder a campo y anticipar, en lo posible, el grado de cercanía que se tendrá con las personas objeto de observación. Con el propósito de acercarse el máximo posible, resulta primordial "ganarse" la confianza de las personas que conforman el grupo social, establecer un *rapport* que facilite a todos los informantes sentir la confianza necesaria para realizar sus actividades habituales de manera genuina.

4.2.3.2. Entrevista

Desde un enfoque cualitativo, la entrevista es una técnica de recogida de información en forma oral y personalizada sobre percepciones subjetivas acerca de la situación que se está estudiando. Se trata de comprender las creencias, opiniones, actitudes y valores de los entrevistados que se relacionan con la temática indagada. El grado de apertura de los guiones de entrevistas varían según el objetivo que se persigue; sin embargo, tanto en las entrevistas semi-estructuradas como en las entrevistas abiertas se procura que el entrevistado reflexione sobre las cuestiones indagadas de manera sincera. Para lograr esta cualidad de las respuestas o reflexiones, una vez más resulta clave la compenetración, el entendimiento y la buena relación (concepto que en la lengua inglesa se denomina *rapport*) entre entrevistador y entrevistado.

4.2.3.3. Revisión de documentos

Los documentos permiten complementar, validar y/o contrastar información obtenida a través de otras técnicas. La revisión de documentos se utiliza con frecuencia como sustituto

de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente. Además, esta estrategia posibilita conocer información retrospectiva.

A diferencia de la entrevista y la observación participante, el análisis documental requiere mayor sistematización y planificación por parte del investigador.

4.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Como se señaló, para cumplir los objetivos se optó por realizar un *estudio de casos múltiple* (Stake, 1998) de centros que han sido reconocidos nacionalmente por sus sistemas de apoyo. Este estudio de casos se realizó en dos momentos temporales distintos debido a la factibilidad para llevar a cabo el trabajo de campo. En un primer momento se estudiaron dos centros que se seleccionaron de forma incidental entre escuelas o institutos que obtuvieron algunos de los tres primeros premios en un concurso público nacional¹⁵, que reconoce la labor educativa en pos de la inclusión, durante las ediciones 2008, 2009 o 2010, y, a su vez, se mostraron dispuestas a colaborar en la investigación. El trabajo de campo y análisis de los datos recogidos en esta primera etapa se ha llevado a cabo durante el curso 2012-2013¹⁶.

En el siguiente curso, se buscó una institución reconocida por ofrecer un sistema de apoyo que se destaque por los resultados que sus estudiantes obtienen y las actuaciones positivas atípicas que realiza para ampliar la muestra originaria. En este caso, se tuvo en cuenta la consecución de diversos premios¹⁷ por la labor educativa en contextos de exclusión social. Y, además, se analizaron los resultados de las evaluaciones externas e internas durante el plazo 2010-2014.

Por otra parte, en este segundo momento del estudio se integraron los hallazgos e hipótesis generadas en la fase anterior. Por tal motivo, se seleccionó un centro de características

¹⁵ Se omite indicar el premio nacional otorgado para garantizar el anonimato de los centros.

¹⁶ La selección de estos dos primeros casos fue realizada por el equipo del Proyecto de Investigación "Modelos de centros y experiencias docentes en los procesos de apoyo al alumnado en riesgo de exclusión educativa", dirigido por Marta Sandoval y financiado por el Ministerio de Educación. La recogida de datos, en ambos centros, fue realizada por la doctoranda en el marco de dicho proyecto.

¹⁷ Se omite indicar los premios recibidos para garantizar el anonimato del centro.

homólogas en los niveles que ofrece al alumnado, enseñanza Primaria y ESO, que se ubicara en un contexto de alta conflictividad social y que fuera reconocido por su trabajo con la comunidad. El trabajo de campo y análisis de los datos de la segunda fase del estudio se llevó durante el curso 2014-2015.

En los dos momentos del trabajo de campo, las técnicas cualitativas que se utilizaron para la recogida de datos fueron las entrevistas en profundidad a miembros de la comunidad educativa (tutores, orientadores, profesorado de apoyo, maestros, equipo directivo, voluntarios), observaciones y análisis de documentos. Asimismo, se empleó la técnica de *shadowing* que consiste, básicamente, en realizar un seguimiento a un actor clave, durante un breve período de tiempo, para obtener una mayor comprensión de su función; qué hace, cómo lo hace y cómo interactúan con los otros (Bandura, 2002). En todos los centros se tomaron los criterios comúnmente aceptados para cumplir con las normas éticas de investigación. A tal efecto, la totalidad de los participantes firmaron consentimientos informados¹⁸ en los que se aseguraba el anonimato y se explicitaban los usos de la información recogida, y los derechos de acceso y rectificación de la misma. Todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas en su totalidad por la doctoranda. Los instrumentos utilizados se diseñaron en concordancia con el modelo teórico que se elaboró previamente sobre la base del marco de referencia conceptual y metodológico de la investigación¹⁹.

El trabajo de campo realizado en los tres centros incluyó 36 entrevistas, observaciones de 33 horas lectivas en cursos, 7 horas de prácticas de apoyo específicas y 7 horas (aproximadamente) de reunión en órganos de centro. Además, se observaron 11 momentos de patios, 4 actividades extraescolares, 4 actividades conjuntas de todo un centro, 1 excursión, 1 reunión informal entre docentes y familiares. Por último, se analizaron 12 documentos de centro y se desarrolló la técnica *shadowing* con 4 profesionales de apoyo. En

¹⁸ En el apartado Anexos se adjunta el acuerdo de confidencialidad firmado por los participantes y la doctoranda (Anexo 1).

¹⁹ En el apartado Anexos se adjunta el listado de preguntas, según dimensión, que dieron lugar a las distintas entrevistas (Anexo 2). Se presenta, también, el libro de códigos utilizado para el análisis del material recogido (Anexo 3).

la tabla 4.1 se presenta el detalle de las técnicas utilizadas y los informantes en cada uno de los centros seleccionados.

Tabla 4.1

Resumen de los instrumentos de recogida de datos utilizados en cada estudio de caso

Casos	Entrevistas	Observaciones	<i>Shadowing</i>	Documentos
Centro 1	9 entrevistas (6 docentes, orientadora, coordinadora de actividades de la tarde y psicóloga del centro)	10 horas lectivas en cursos (salas de 3 años, Sala de 4 años y Sala de 5 años, 1er grado, 4to grado, 5to grado y 6to grado) 4 actividades conjuntas de toda la escuela 1 reunión informal entre familias y docentes 4 horas en espacios de coordinación docente (Asamblea) 4 momentos de patios, 1 excursión y 4 actividades extraescolares 2 actividades con familias ("Teatro de Madres" y "Charlas con café")	1 jornada completa a profesora de Pedagogía Terapéutica	Análisis de documentos de centro: Proyectos Educativos Institucionales (cursos 2004-2005 y 2010-2011)
Centro 2	10 entrevistas (2 profesores ESO, 4 docentes, 2 coordinadores de diversidad, 2 profesores de Aula TEA) 2 entrevistas grupales con el equipo de dirección (Directora y Jefe de estudios)	12 horas lectivas en cursos (Sala de 4 años, Sala de 5 años, 2do grado, 5to grado y 2do ESO) 2 horas salas de trabajo con estudiantes del programa de compensatoria Primaria 2 horas Aulas TEA Infantil y Primaria 1 hora aula TEA ESO 1 hora de actividad "Huerto" 4 momentos de patio	1 jornada completa a profesora de Pedagogía Terapéutica	Normas de Convivencia Plan de Atención a la Diversidad Proyecto Educativo Institucional
Centro 3	14 entrevistas (3 miembros del equipo directivo, 4 docentes, 3 profesores de apoyo, padre, mediadora, orientadora) 3 conversaciones grupales con estudiantes de 2do y 3er ciclo de Primaria y 2do de la ESO	10 horas lectivas en cursos (Sala de 3 años, Sala de 5 años, 2do grado, 3er grado, 5to grado, 6to grado, 1ero ESO, 1 clase de Alfabetización de Adultos) 1 hora en sala de trabajo con estudiantes del programa de "compensatoria" Primaria. 3 momentos de patio. 2 reuniones de comisiones de gestión institucional (Comisión de Voluntariado y Comisión Pedagógica) 1 junta de Evaluación	1/2 jornada a profesor de Pedagogía Terapéutica 1º y 2º ciclo de Primaria 1/2 jornada a profesora de Pedagogía Terapéutica 3º ciclo de Primaria y ESO	Informes de evaluaciones internos de 4 cursos (2010-2014) Informes de evaluaciones externas de 4 cursos (2010-2014) Proyecto Educativo Institucional

Fuente: Elaboración propia

4.3.1. Modelo teórico

El modelo “teórico” de sistemas de apoyo inclusivo se elaboró a partir de los valiosos aportes del *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2011), las evidencias proporcionadas por el proyecto *Includ-ed* (Comisión Europea, 2009), el concepto de “*transformabilidad*”, de Hart et al. (2004), y la “*perspectiva ecológica de la equidad*” de Ainscow, Booth, Dyson, Goldrick y West (2012). El modelo propuesto identifica diez dimensiones que, de acuerdo con las referidas fuentes bibliográficas, se deben considerar “necesarias” para que un centro educativo pueda ofrecer un sistema de apoyo inclusivo. La tabla 4.2 detalla el significado de cada una de las dimensiones.

Es importante señalar que la gran amplitud de las dimensiones propuestas tiene por objetivo orientar la recolección de datos y su análisis, sin perder la perspectiva holística. Por otra parte, el modelo operativo (tabla 4.3) permite recoger información relevante de cada dimensión según las variaciones y particularidades con que se presenten en cada contexto.

La primera dimensión, “*educación transformadora*” hace referencia a la importancia de una visión amplia de la educación, trascendente de la tarea de escolarización e instrucción, que sea compartida por todos los actores de la comunidad educativa.

La segunda cuestión, “*valores y principios inclusivos*” destaca los cuatro valores inherentes a la inclusión educativa: equidad, respeto a la diversidad, igualdad y participación, y la necesidad de un compromiso genuino de la comunidad educativa para garantizar su plena vigencia.

La tercera dimensión, “*visión inclusiva del apoyo*” establece la diferencia con los programas que encaran acciones puntuales de profesionales especialmente cualificados o designados para el refuerzo o la habilitación de capacidades específicas con determinados alumnos o alumnas.

Tabla 4.2.

Dimensiones relevantes para la configuración de un modelo de apoyo inclusivo.

Dimensión	Descripción
1 Educación transformadora	Visión amplia del proceso educativo que consideran el desarrollo integral del estudiante y una perspectiva educativa que supera la mera instrucción.
2 Valores y principios inclusivos	Arraigo de valores y principios inclusivos: equidad, inclusión, igualdad, derechos, justicia social.
3 Visión inclusiva del apoyo	Concepciones de apoyo de una manera amplia que involucra las acciones de todo el sistema escolar (formas innovadoras de trabajar, clima de centro, convivencia, etc.).
4 Liderazgo distribuido	Las responsabilidades no decaen sobre una sola persona o un grupo pequeño de personas, sino que existen múltiples niveles de responsabilidad.
5 Colaboración, comunicación y coordinación	Existencia de un fuerte trabajo colaborativo, un alto grado de comunicación y una coordinación eficaz y eficiente.
6 Prácticas y políticas de apoyo planificadas y evaluadas	Existencia de prácticas y políticas de apoyo que son fruto de planificación previa, sistematización y/o evaluación. El apoyo no son acciones o prácticas espontáneas ni azarosas, sino que requieren de estructuras más complejas y sofisticadas.
7 Prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje	Existencia de prácticas docentes creativas e inspiradoras.
8 Voz y participación del alumnado	Sensibilidad a tomar en consideración lo que dicen y manifiestan los estudiantes. Alta participación de los estudiantes, tanto en los espacios formales como en contextos espontáneos.
9 Responsabilidad por los alumnos	Preocupación por todos los alumnos y no sólo por algunos. Altas expectativas hacia todos los estudiantes y rechazo a las diferentes prácticas que conducen a "etiquetar" a algunos estudiantes.
10 Sentido de comunidad educativa y "perspectiva ecológica de la equidad"	Sentido de "comunidad educativa" en clara interrelación con su entorno. Se apoya la búsqueda de apoyo y recursos en la comunidad. Se cuida en particular la participación de las familias y los vínculos con agentes significativos del entorno educativo. El centro tiene una actitud pro-activa ante los desequilibrios de toda ecología social.

Fuente: Elaboración propia

La cuarta dimensión, "*liderazgo distribuido*", hace referencia a que el liderazgo de la institución no descansa solamente en el equipo directivo (personas singulares), sino que está distribuido ampliamente en el conjunto del equipo docente e incluso la comunidad educativa, es decir, que todos sientan y tengan la capacidad de proponer, influir o facilitar la sostenibilidad de los proyectos educativos.

La quinta cuestión, *“colaboración, comunicación y coordinación”* destaca la importancia de la coordinación de las actividades, de la presencia de instancias de comunicación y de trabajo en equipo entre los miembros de la comunidad educativa como condición necesaria para llevar adelante una visión amplia de la educación. Es importante aclarar que esta dimensión también recoge las acciones realizadas en pos de alcanzar un objetivo común o acciones cooperativas.

La sexta dimensión, *“prácticas y políticas de apoyo planificadas y evaluadas”* se refiere a la programación de las actividades basada en la evidencia empírica, es decir, a la conformación de una dinámica de funcionamiento que de manera sistemática planifica, implementa y evalúa las acciones para definir las políticas del centro a partir de las buenas prácticas registradas.

En la séptima dimensión, *“prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje”* se considera la existencia de prácticas docentes no tradicionales que mejoran la capacidad de desempeño para hacer frente a la complejidad de la acción educativa en general y la atención a la diversidad en particular. Ello conlleva la implementación de estrategias para sostener los procesos de mejora: formación, investigación, innovación, así como búsqueda de ayudas externas.

La octava dimensión, *“voz y participación de los estudiantes”* alude a la importancia de tomar en consideración lo que dicen los estudiantes, lo que les pasa, asumiendo la responsabilidad de ser consecuente con ello. Implica, por supuesto, la implantación de canales formales e informales de expresión y participación de los estudiantes.

La novena dimensión, *“responsabilidad por todo el alumnado”*, remite a la existencia de un fuerte compromiso y preocupación por los aprendizajes de todo el alumnado, y no sólo por *algunos*, eliminando las expectativas negativas y los procesos que llevan a etiquetar a algunos estudiantes, estigmatizarlos y considerarlos de menor “valor” que otros para la acción educativa.

Finalmente, la décima cuestión, "*sentido de comunidad educativa y perspectiva ecológica de la equidad*", hace referencia a la importancia asignada a padres, madres y familiares, pero también a la comunidad en sentido amplio, local y global. Ello conlleva la búsqueda de recursos y apoyos en la comunidad. También implica una clara conciencia y compromiso con los problemas socioeconómicos que afectan a su comunidad educativa y una comprensión lúcida de las restricciones del contexto social, político y económico. Esta dimensión alude también a la "*perspectiva ecológica de la equidad*", entendida como la capacidad del centro para adaptarse y hacer frente a las inestabilidades propias de todo ecosistema social.

Las dimensiones del modelo definido se han presentado en lo que cabría denominar su "polaridad positiva". Como resulta evidente, en cada una de ellas cabe reconocer diferentes gradientes de concepciones y prácticas hasta lo que se podría denominar su "polaridad negativa". Con el propósito de guiar la observación y análisis, se detallan en la tabla 4.3 los indicadores operacionales que se toman en consideración para evaluar el grado de ajuste de cada centro con respecto al "modelo ideal".

Tabla 4.3: Adaptación operativa del modelo ideal

Dimensiones	Descripción
1 Sentido otorgado a la educación	Visiones que tienen los entrevistados sobre educación. Desde visiones amplias del proceso educativo que consideran el desarrollo integral del estudiante hasta concepciones más restrictivas que asocian educación con escolarización o impartición de contenidos.
2 Valores y principios	Arraigo o superficialidad de los valores inclusivos: equidad, inclusión, igualdad, derechos, justicia social, participación.
3 Visión de Apoyo	Concepciones sobre el apoyo; desde visiones más inclusivas donde se considera el apoyo de una manera amplia que involucra las acciones de todo el sistema escolar (formas innovadoras de trabajar, clima de centro, convivencia, etc.) hasta las visiones más restrictivas que lo identifican únicamente al trabajo de los especialistas.
4 Liderazgo	Tipo de liderazgo del centro.
5 Colaboración, comunicación y coordinación	Prácticas y concepciones que den cuenta de la existencia (o no), de trabajo colaborativo, de la calidad de la comunicación y de la coordinación existentes en el centro.
6 Prácticas y políticas de apoyo planificadas y evaluadas	Desde prácticas y políticas de apoyo que son fruto de planificación previa y/o evaluación sistemática, hasta acciones o prácticas puntuales y/o desconectas entre sí.

7	Grado de innovación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje	Grado, calidad y frecuencia de prácticas docentes innovadoras que se lleven a cabo (o no) en el centro. Tipo y consistencia de las actividades de formación permanente y/o de investigación realizadas. Grado de disponibilidad para buscar o recibir apoyos o recursos externos.
8	Voz y participación del alumnado	Grado de sensibilidad que tienen los entrevistados a tomar en consideración (o no) lo que dicen los estudiantes, lo que les pasa. Existencia (o no) de instancias de participación (formales o informales) de los estudiantes que ofrece el centro.
9	Responsabilidad por los alumnos	Identificación de los destinatarios de las prácticas educativas de apoyo (todos/algunos) así como de las responsabilidades asumidas por el profesorado y las expectativas que tiene hacia el alumnado.
10	Sentido de comunidad educativa y "perspectiva ecológica de la equidad"	El centro educativo como "agregado" o "estructura" que pertenece, mayoritariamente, al profesorado, o como "función", propia de una comunidad educativa que persigue objetivos educativos consensuados y asumidos por todos. Grado de compromiso y sensibilidad con los problemas y necesidades del entorno sociocultural del centro educativo. Grado de capacidad de reacción ante los desequilibrios de toda ecología social.

Fuente: Elaboración propia

4.3.2. Recogida de datos

Las tareas relacionadas con la recogida de datos se clasifican en tres etapas según los momentos en las que se llevaron a cabo: a) antes de entrar al campo; b) durante la estadía en el campo; c) salida del campo.

Antes de ingresar al campo se mantuvieron contactos telefónicos y vía correos electrónicos con el equipo directivo de los centros para solicitar su participación en el estudio. Durante estos contactos iniciales se enviaron las cartas de presentación del proyecto. Los tres centros solicitaron entre una semana y diez días para debatirlo en asamblea con todo el profesorado. Una vez aceptada la participación se acordaron las fechas de estancia en los centros y las actividades a realizar. Durante esta fase de negociación se establecieron diferentes pautas de trabajo según nuestras posibilidades y la de los centros.

En el caso del centro 1 (Andalucía) se elaboró un calendario flexible que preveía la estancia durante siete jornadas escolares completas entre abril y junio del 2012. Se acordó la posibilidad de realizar entrevistas, observaciones participantes y fotografiar espacios permitiendo que estuvieran niños y niñas.

En el centro 2 (Comunidad de Madrid) la fase de negociación y la entrada al campo fue paulatina. A diferencia de los otros dos casos, el centro 2 está ubicado en la misma ciudad que la doctoranda, esto permitió un acercamiento al campo más progresivo. Durante los meses de mayo a junio del 2012 y septiembre del 2012 se realizaron diferentes observaciones y entrevistas. Durante estos meses, varió la presencia del investigador en el escenario. Algunos días, se limitó a estancias de dos horas para realizar entrevistas u observaciones previamente concertadas y, en otras ocasiones, se trató de estadias más intensivas en las que el investigador permaneció en el campo durante toda la jornada escolar.

El centro 3 (Castilla La Mancha) la fase de negociación fue muy breve. Una vez que el profesorado aceptó participar de la investigación mostraron gran flexibilidad en relación a la fechas y disponibilidad para circular por todos espacios y conversar con todos los miembros del centro. Se acordó una estancia intensiva de una semana durante el mes de diciembre del 2014.

En los tres centros se convino, como contraparte, entregar a cada institución los resultados obtenidos del estudio de su caso.

Otra tarea realizada previamente al ingreso al campo fue la confección de guiones de entrevistas y de observación participante. Los guiones de entrevistas diseñados incluyeron pequeñas variantes según la función del entrevistado (profesorado de apoyo y orientador, equipo directivo o tutor). En todos los casos se trató de preguntas abiertas que invitaban al entrevistador a reflexionar acerca de las dimensiones teóricas expuestos previamente. La guía de observación pautaba ciertos espacios y prácticas docentes de interés para el estudio. Tanto los guiones de entrevistas como la guía de observación, como era previsto, se vieron modificados y ajustados en el transcurso de la investigación.

Durante la estadía en los centros, especialmente los primeros días, se buscó generar la confianza necesaria para que los participantes expresaran sus opiniones y actuaran de forma sincera. Para lograrlo se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: a) no emitir juicios de valor o juzgar opiniones ni actuaciones de los participantes; b) establecer conversaciones personales informales; c) participar y colaborar en distintas tareas cotidianas; e) siempre mostrarse abierto e interesado.

La dinámica de las entrevistas en los tres casos siguió un planteo similar. Se comenzó con entrevistas en profundidad a miembros del equipo directivo para tener una visión global de la vida del centro y, a través de la estrategia "bola de nieve", identificar actores clave en el funcionamiento del sistema de apoyo. Mediante la confección de este muestreo durante la recogida de datos se identificó a los informantes primarios (Flick, 2004), es decir, a aquellas personas que pudiesen proporcionar mayor información sobre nuestro objeto de estudio porque cumplían dos requisitos: por un lado, tenían conocimiento directo sobre las prácticas de apoyo desarrolladas en los centros y, además, se mostraban reflexivos y comunicativos.

La recepción por parte de la totalidad de los actores, en los tres casos, ha sido excelente. Todos los entrevistados permitieron ser grabados y se mostraron reflexivos, sinceros, dispuestos a colaborar y a ser observados en sus prácticas diarias.

Respecto a las observaciones participantes, se siguió un proceso selectivo en función del objeto de estudio; sin embargo, se procuró tener una mirada holística. Para ello se destinaron momentos para la observación del funcionamiento del centro en su totalidad más allá de las prácticas de apoyo. Otra de las cuestiones que se consideraron fue la "apertura a detalles" (McMillan y Schumacher, 2005); se prestó especial interés a los relatos y hechos que parecían desentonar de las prácticas habituales.

La información obtenida se registró en diversos medios: en los cuadernos de campo se volcaron las observaciones y las impresiones de la investigadora; en algunas ocasiones estas anotaciones fueron complementadas con videgrabaciones (en el caso del centro 2) y

fotografías. Todas las entrevistas formales se grabaron y luego fueron transcritas para su posterior análisis. En el caso de las conversaciones informales se procuró registrar su contenido en el diario de campo.

En el momento de retirarse del campo se acordaron tres aspectos: por un lado, se dejó abierta la posibilidad de volver en el caso de requerir más información; además, se recordó el compromiso de entregar la memoria de la investigación a cada centro para que pudiesen expresar sus pareceres; y, por último, se acordó con las personas entrevistadas enviar las transcripciones para que pudiesen matizar, modificar o agregar lo que consideraran necesario. Es de destacar que en el caso 2, el centro de Madrid, tres de los entrevistados manifestaron que las prácticas docentes que desarrollan exceden a la información brindada en la entrevista. Estas tres docentes solicitaron ser observadas durante toda una jornada escolar. Se acordó, entonces, nuevos días y se complementó la información de las entrevistas con dichas observaciones. Durante esas jornadas de observación, las docentes se mostraron especialmente reflexivas para comunicar su labor diaria.

4.3.3. Análisis de datos

Como es habitual en la investigación cualitativa, el análisis de la información se inició en el mismo momento en que se comenzaron a recoger los primeros datos de cada caso estudiado. Debe señalarse, a modo de ejemplo, que, desde el inicio de las tareas de recogida de datos, tales como observar, registrar datos y seleccionar informantes, se llevaron a cabo múltiples actividades relativas a la interpretación de la información, entre las que se destacaron la selección de la muestra y las primeras inferencias sobre el caso objeto de estudio. El referido proceso siguió una lógica esencialmente inductiva cuya finalidad fue sistematizar los datos obtenidos inicialmente. Una vez identificadas los primeros códigos inductivos o abiertos se compararon dimensiones y enunciaron categorías de análisis.

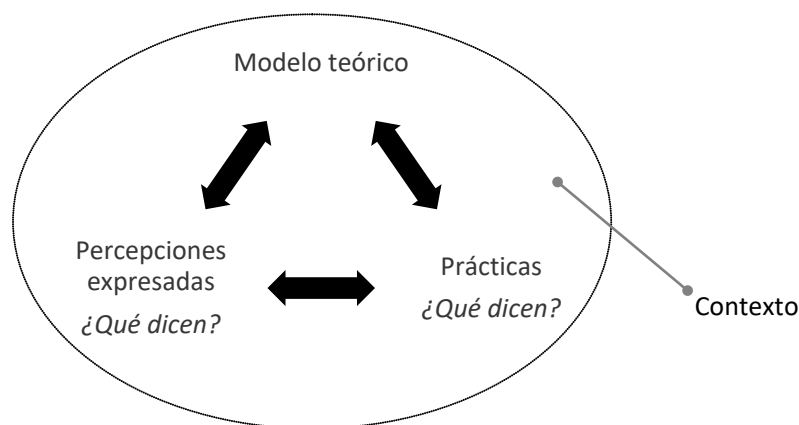
Para el análisis cualitativo de los datos recogidos se utilizó el software *Atlas ti*, sexta edición. Con la ayuda de esta herramienta, se siguió un doble proceso: de "arriba abajo" (*top-down*) de "abajo arriba" (*bottom-up*). Por un lado se codificaron los datos siguiendo las categorías

teóricas establecidas a partir de modelo elaborado *ad hoc* y, por otro lado, se identificaron nuevos códigos que emergieron en el proceso. El libro de códigos resultante cuenta con 12 categorías.

Además del proceso de selección y clasificación de datos, se realizaron tablas de doble entrada para comparar información según categorías e informantes. Mediante este procedimiento se identificaron regularidades, tendencias, contradicciones y se realizaron inferencias de mayor nivel de abstracción.

Una vez analizada la totalidad de la información obtenida en ambos centros se inició la búsqueda de la relación existente entre el modelo teórico, las prácticas observadas y las concepciones manifiestas en los documentos institucionales y las expresadas por los entrevistados (figura 4.1). Además, se analizaron la coherencia interna entre las diferentes prácticas y concepciones. En síntesis, se buscó contrastar “*lo que se dice que se hace*”, con “*lo que efectivamente se hace*” y con el modelo teórico propuesto respecto a “*lo que debería hacerse*”. En este análisis se ha tenido muy presente no perder de vista el contexto particular en el que cada centro está inscrito.

Figura 4.1
Relaciones entre el modelo teórico y la información obtenida en el trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia

4.3.4. Criterios de rigor científico

El rigor en la investigación expresa el grado de certeza de sus resultados, es decir, del conocimiento que se ha generado.

Con el propósito de alcanzar mayor fiabilidad se utilizaron dos métodos de triangulación: a través de distintos informantes e instrumento de recogida de datos y con la técnica de interjueces, o sea, más de un investigador analizó los mismos datos a fin de repensar interpretaciones. Este segundo proceso se llevó a cabo con todo el material transcrito de las entrevistas. En la práctica, la dinámica consistió en seleccionar aleatoriamente 20% de las citas totales recogidas que se repartieron entre tres investigadores para ser analizadas con el mismo libro de códigos. Al finalizar este procedimiento, se compararon los análisis para identificar el grado de acuerdo y desacuerdo en las diferentes interpretaciones. El grado de acuerdo fue mayor al 80%; eso significa que en más del 80% de las citas seleccionadas coincidieron las interpretaciones de las investigadoras. De esta manera se procuró controlar o, al menos atenuar, la subjetividad en las interpretaciones.

Otro de los recaudos que se ha tenido en cuenta para asegurar que la descripción e interpretación sobre los casos estudiados guardan correspondencia con las prácticas, creencias, sentimientos y formas de vivir de los participantes de los centros fue retornar la información a los propios participantes. Este proceso se llevó a cabo en dos instancias. Como se anticipó anteriormente, se dio la posibilidad a todos los entrevistados de leer sus entrevistas transcritas y de matizar, modificar, agregar información que creían necesaria. El procedimiento resultó muy enriquecedor, especialmente en el estudio del caso 2, en el que merced a la aplicación de esta dinámica los participantes solicitaron aportar más información debido a que no se sentían que las entrevistas diesen cuenta de todas las prácticas que llevaban a cabo.

La segunda instancia consistió en entregar un informe a cada centro con los resultados de la investigación como insumo para que pueda ser aprovechado como material de reflexión vinculado al proceso de mejora.

CAPÍTULO 5.

RESULTADOS

En este capítulo se describen tres sistemas de apoyo aplicados en sendos centros educativos españoles, que fueron estudiados empíricamente a la luz del modelo teórico expuesto en los capítulos anteriores. La investigación empírica se propuso identificar las cuestiones del contexto, de la práctica diaria y de las concepciones docentes que favorecen la inclusión, así como las que la obstaculizan. El estudio descriptivo se organiza en unidades temáticas que, en ocasiones, abarcan más de una dimensión; ello se debe a que, como en toda investigación cualitativa, los núcleos temáticos definidos por el marco de referencia se aplicaron para orientar la observación en campo. En el texto, se optó por resaltar las dimensiones conceptuales en “**negrita**” para mostrar la relación encontrada entre los relatos y las referidas dimensiones de análisis. Se ha tomado esta decisión para facilitar al lector el reconocimiento del proceso analítico de imputación de las valoraciones, motivaciones y comportamientos manifestados por los entrevistados a las correspondientes unidades temáticas.

Por otra parte, los relatos de los participantes se presentan en cursiva y entrecomillados, y se indica el cargo o la función del participante. En las ocasiones en que la cita pertenece a un docente que cumple más de una función, se decidió indicar sólo la función en la que más

hora se desempeña, excepto cuando la cita describe información específica asociada a otro cargo.

En todos los casos, se han mantenido las palabras textuales excepto cuando el relato presentaba algún nombre que podía poner en riesgo el anonimato del centro y/o participantes. En dichas ocasiones se optó por modificar el nombre por una letra mayúscula. Además, en determinadas circunstancias se introdujo en las citas una palabra o pequeña frase aclaratoria para facilitar la comprensión de la idea. En esos casos, la introducción se indica entre corchetes ([]).

5.1. CASO 1: UN PROYECTO EDUCATIVO CON HISTORIA

El *caso 1* es una escuela pública pequeña, de una línea de Infantil y Primaria. La escuela está ubicada en el centro de una capital de provincia en Andalucía. La composición del barrio es heterogénea desde el punto de vista socioeconómico y cultural. Por su localización céntrica, además de ser una zona de fácil acceso y gran circulación de personas, el barrio cuenta con viviendas de alto valor económico, gran cantidad de comercios y servicios (entre los que se destaca la presencia de colegios concertados). En este contexto, a fines de los 90 se instaló una zona de viviendas con características homogéneamente diferentes. Se trata de construcciones más precarias en las que habitan familias que, según los índices consultados²⁰, viven situaciones de privación económica, exclusión cultural y social.

El 90% de los, aproximadamente, 160 estudiantes que asisten pertenecen a familias que cabría reconocer como en riesgo psicosocial debido a sus graves carencias sociales, económicas, culturales y afectivas. La población del colegio es principalmente gitana y, en menor medida, asisten niños y niñas de origen árabe, rumano, sudamericano, chino y

²⁰ La fuente consultada expone datos que pueden evidenciar la localidad del centro y, por lo tanto, poner en riesgo el anonimato del caso. Ante tal circunstancia, se decidió no presentar la fuente ni su referencia.

“payo”²¹. La mayoría de los estudiantes están incluidos en el “programa de compensación educativa” por pertenecer a un ambiente de desventaja socioeducativo.

Según cuentan los entrevistados y consta en las memorias del centro, el cambio en la composición social del entorno que supuso la conformación de una zona de viviendas destinadas a familias que vivían situaciones de precariedad modificó las características de la población escolar. A fines de la década de 1990, a medida que los niños y niñas de la nueva urbanización se incorporaban al centro, se producía un éxodo de las familias de sectores medios hacia el colegio concertado vecino.

La escuela no supo dar respuesta a las nuevas demandas educativas y la situación se caracterizaba por los conflictos permanentes entre estudiantes y entre los padres y madres. La matrícula de estudiantes descendía año tras año y la rotación docente aumentaba. Además, el centro tenía problemas edilicios y falta de higiene. Todos estos aspectos construyeron la mala reputación del centro en el barrio.

A raíz de estas problemáticas, en el año 2003 un equipo de maestros en comisión de servicio presentó el proyecto: *“La ilusión de vivir y crecer en compañía”* al claustro del centro. El proyecto se sustenta en el desarrollo de cuatro pilares básicos: mejora de la convivencia y clima escolar; desarrollo de la identidad y la autoestima del alumnado y consecuentemente del centro; adaptación del currículum a las necesidades y realidades de los niños y las niñas y mejora de las relaciones con el entorno dentro de un clima de apertura, respeto y conocimientos. Desde sus inicios, el proyecto, que continúa en vigencia, ha funcionado como eje vertebrador de intervenciones y otros proyectos.

En la actualidad, el centro es un referente para la comunidad educativa de su ciudad por sus prácticas innovadoras e inclusivas. El edificio cambió completamente su aspecto descuidado y hoy llama la atención por el diseño alegre y la prolijidad de sus espacios. Los conflictos dentro del centro mermaron significativamente, el absentismo disminuyó. El colegio se

²¹ Expresión gitana para denominar a españoles que no pertenecen a la cultura gitana.

transformó en un espacio comunitario donde los padres y, en especial, las madres realizan actividades y comparten ámbitos de reflexión. Si bien el horario lectivo es de nueve de la mañana a dos de la tarde, se ofrece aula matinal y actividades optativas a las que asisten el 90% de los estudiantes por la tarde, por lo que el centro permanece abierto durante doce horas, desde las siete de la mañana hasta las siete de la tarde.

Este centro ha recibido diversos premios, además del que se ha tenido en cuenta como criterio de selección para esta investigación.

5.1.1. El compromiso por educar

Tanto el equipo directivo como las tutoras entrevistadas manifestaron tener un **concepto amplio de la educación** y del rol de la escuela. Las entrevistadas entienden que la educación no se restringe a la enseñanza académica ni a un horario escolar. Según sus reflexiones, la educación está involucrada en todos los aspectos de la vida de los estudiantes. Por ello, consideran que la escuela debe ser un espacio de intervención global. Una de las tutoras entrevistadas expone el objetivo más ambicioso de afianzar al centro como un foco cultural en el barrio. Los profesionales de este colegio además reconocen el fuerte compromiso ideológico de los docentes por ofrecer educación de calidad como una de las principales fortalezas del establecimiento.

El proyecto institucional que desarrollan y las concepciones de los docentes son coherentes con la idea de “educación transformadora”. El proyecto educativo, desde el inicio, se centra en las relaciones interpersonales y sociales. El aspecto relacional trasciende el vínculo entre el estudiante y sus docentes e implica las relaciones entre todos los niños y niñas, entre el alumnado y los adultos, y entre los adultos entre sí.

“Se trabaja día a día y es algo que se respira en el ambiente que es como hay que educar, ¿no? Los padres no te dicen “te voy a educar de 9 a 10”. Los padres educan todo el día. Pues yo creo que esa es la educación, estar aquí respirándolo, lo tenemos que respirar porque si no lo respiramos, no nos va a entrar.” (Jefe de Estudios)

“Todos tenemos una idea de compromiso de la educación, una educación de calidad. Entonces, ahí hay una ideología fuerte, porque somos todos muy distintos, pero hay una cosa muy fuerte que nos une y es que hay un compromiso muy serio por la educación y ese compromiso implica que detrás hay una ideología muy fuerte. Eso hace que tu mirada vaya más allá de lo que es la clase, el aula...Es un proyecto más global.”
(Tutora de 5to grado, Primaria)

Uno de los **principios** que exponen los profesores con mayor coherencia es el valor positivo que asignan a la diversidad. Los docentes que se manifestaron al respecto coincidieron en reconocer como una fortaleza o ventaja la diversidad cultural y de ritmos de aprendizaje. Esta concepción es la base de otras ideas y prácticas presentes en los maestros de este centro, como la valoración del compromiso de **todos los estudiantes** con su propio aprendizaje más allá de los resultados académicos alcanzados, la responsabilidad que los docentes asumen sobre las propuestas, estrategias y recursos que deben buscar y ofrecer, y la gran confianza que los profesores tienen en las posibilidades de absolutamente todos los estudiantes.

“Pienso que las diferencias [son importantes]: el ser conscientes de que todo el mundo es diferente pero que todo el mundo tenemos algo que aportar y que todo el mundo tiene algo importante que decir.” (Tutora de sala de 4 años, Infantil)

Probablemente, la **visión inclusiva sobre los apoyos** que comparte todo el cuerpo docente sea una de las claves para entender el éxito de sus prácticas. Existe una sólida afinidad en entender que las prácticas educativas que ayudan a los estudiantes van más allá de intervenciones individuales específicas. El apoyo se concibe como una red que incluye a toda la comunidad del centro: las intervenciones con familias, el trabajo de convivencia y relaciones, o la preparación de situaciones didácticas, entre otras prácticas, son entendidas en su totalidad como parte del apoyo que inciden en el aprendizaje y autoestima de los estudiantes.

“Yo creo que la situación pedagógica y la manera que tenemos de abarcar los procesos es una forma totalmente inclusiva. Es decir, no hay absolutamente nada que a ningún niño lo deje fuera de ningún proceso. Entonces ellos mismos asumen los diferentes momentos en los que está cada uno.” (Tutora de sala de 4 años, Infantil)

“El centro es un espacio global y tenemos que hacer intervenciones globales.”
(Directora)

El profesorado que brinda los apoyos demuestra, a través de sus intervenciones, poseer concepciones que coinciden con enfoques educativos inclusivos, superadores de la perspectiva clínica-médica descontextualizada.

“Cuando llegó el niño, me fui al expediente, vi que estaba diagnosticado como un niño de PT: ‘vínculo de reacción afectiva, tenía...¡una cosa! Le pregunto al orientador eso qué es. No lo sabe. Hablamos con el psiquiatra que lo atiende, en fin... Inicio todo un camino de investigación con el niño y paralelamente le digo al orientador y al tutor, ‘Miren, a mí me parece que este niño no es de educación especial’. Este niño puede tener a lo mejor algún trastorno psicológico, pero no tiene ninguna discapacidad, y lo que tenga está muy relacionado con la interrelación con los demás. Su problema precisamente es la socialización. Entonces pues no creo que lo positivo para este niño sea que yo lo saque y esté trabajando solo con él. Lo positivo para este niño es que esté en el aula. Si quiere, yo lo que hago es entrar en el aula y estoy con él.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

Cabe destacar que el profesorado de apoyo se desempeña además en otros cargos en este mismo colegio. Así, las profesoras de Pedagogía Terapéutica (PT) de Primaria son las que componen el equipo directivo y la maestra de PT de Infantil realiza las tareas de Secretaría. Además, las primeras dos docentes mencionadas cuentan con muchos años de antigüedad

dentro del proyecto educativo y, como se describirá más adelante, son reconocidas como líderes por la comunidad del colegio.

Otra de las características del profesorado de apoyo de este centro es el tipo de formación y de experiencia docente. Se trata de profesionales de larga trayectoria, con alto bagaje formativo y experiencia profesional.

5.1.2. Las decisiones: una cuestión de todos y todas

La modalidad de **colaboración, coordinación y liderazgo** es otro de los ejes que contribuye a una dinámica virtuosa. En este colegio “los cargos”, según cuentan los profesionales del centro, responden más a una cuestión burocrática que a una división jerárquica. En el funcionamiento del centro, las decisiones se toman en las asambleas y de manera consensuada. Según la jefa de estudios y maestra de apoyo, esta forma de organización favorece el compromiso de los docentes porque son los responsables de materializar las propuestas que emanan de la asamblea. La directora del centro, que además se desempeña como profesora de PT del primer ciclo, es quién legalmente asume las responsabilidades administrativas del cargo, pero, debido a las características del funcionamiento asambleario, **el liderazgo es distribuido**. Más allá de la toma de decisiones consensuadas y de las distintas responsabilidades compartidas entre diferentes miembros, tres personas impresionan ser determinantes por sus características personales y su tiempo de permanencia en el cargo para el buen desarrollo del proyecto. Se trata de la directora, la jefa de estudios y la tutora de quinto grado, quienes conocen todo lo que ocurre en el centro, tanto en el horario lectivo como en el aula matinal, el comedor y las actividades de la tarde. En especial, están al tanto de las cuestiones de convivencia que pueden surgir en horarios extraescolares.

“Yo todos los días me junto con ellas. Es un contacto diario [...] La tutora de quinto, la jefa de estudios son las que llevan más el tema de comedor; la directora y la jefa de estudios llevan el tema de Extraescolares. Pero vamos, la Jefa de Estudios, la Tutora de quinto y la directora son las que saben todo.”
(Monitora)

Siguiendo la tipología de Weber (1979) se puede pensar que en este colegio el tipo de liderazgo es *carismático*. Más allá de sus funciones, las tres docentes señaladas son percibidas como referentes de autoridad por toda la comunidad educativa. Las claves de este reconocimiento están basadas en las dotes personales de las líderes, la implicación en el proyecto educativo, la alta calificación y la experiencia profesional.

El carácter democrático del liderazgo es otro de los atributos que contribuyen a afianzar la dinámica inclusiva: los tres docentes promueven la **distribución de la autoridad entre todos los miembros del centro**. En especial se preocupan para que los monitores y adultos que trabajan en horario extraescolar sean referentes para el alumnado. Es habitual ver a monitores de la tarde o del aula matinal compartir asambleas u otras actividades con los estudiantes durante el horario escolar. Además, si lo consideran necesario, ellas están presentes en actividades por la tarde o trabajan junto a monitores situaciones concretas. El objetivo explícito de estas actividades es favorecer que los niños y niñas visualicen a los monitores como referentes pedagógicos y dar mayor coherencia a lo que sucede en los turnos de la mañana y de la tarde.

“Hay mucho, mucho contacto entre el equipo de la mañana y el equipo de la tarde. [...] Es una historia de compartir autoridades y darles su sitio porque si intervenimos en todo lo que hacemos es quitarles la autoridad a los monitores.”

(Tutora de 5to grado, Primaria)

Además de las tres docentes mencionadas, también los tutores y el profesorado de apoyo coordinan con los monitores de la tarde que realizan el acompañamiento de los niños y niñas con refuerzo educativo. Se procura a través de este mecanismo que los monitores dispongan de material para trabajar con este alumnado y conozcan las necesidades de cada uno. Por otra parte, los tutores y el profesorado de apoyo están informados de las situaciones que emergen durante la tarde. En síntesis, la **comunicación y coordinación** favorece la congruencia pedagógica a lo largo de todo el día.

En la mayoría de los casos, los docentes se muestran muy colaboradores. Este tipo de comportamiento se refuerza a través del funcionamiento en asamblea y por la organización de actividades que involucran a más de un curso, por ende, a más de un docente, y obliga a coordinarse y trabajar en conjunto.

“Nuestra organización es asamblearia, entonces dentro de que es asamblearia pues claro los cargos los tenemos que cumplir [...] Los cargos hay que cubrirlos [...] Mi compromiso real, delante de los compañeros y las compañeras, es una coordinación, una organización de horarios...las propuestas que emanan de la asamblea, materializarlas. Darle cuerpo.” (Jefe de Estudios, Primaria)

“Yo siempre cuento con mis compañeros para todo.” (Tutora de 1er grado, Primaria)

Según el testimonio de la directora, se distinguen cuatro aspectos claves que contribuyen al buen funcionamiento de este centro: a) compartir la historia del centro entre la mayoría de los miembros, b) la afinidad en la perspectiva constructivista, c) la formación pedagógica continua en el centro, y d) los acuerdos logrados entre la familia y la escuela. Como se ha desarrollado en el capítulo 2 de esta tesis, las dimensiones expresadas por la directora son coincidentes con factores que autores como Stoll y Fink (1999) asocian a las escuelas eficaces. Estos autores distinguen tres grupos de variables asociados a la eficacia escolar: “unidad de propósitos”, “relaciones positivas entre los miembros de la comunidad” y “papel central del aprendizaje”. Siguiendo esta perspectiva de análisis, la historia compartida dota de un propósito claro a la escuela. Los acuerdos entre la familia y el centro favorecen las buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad. Finalmente, a través de la importancia que se asigna a la postura constructivista compartida y a la formación pedagógica, se observa el valor central que este centro otorga al aprendizaje.

“La filosofía es parecida. La forma de trabajar que tenemos es similar. Cada una con una formación, tenemos una mirada conjunta. Entonces nos entendemos en cómo

trabajar las cosas. En el cómo hacer las cosas. El qué hacer. Sí que las tutoras me dicen lo que están hablando. Hay veces que nos reunimos para hacer cosas juntas.”

(Profesora de Pedagogía Terapéutica, Infantil)

“Nosotros compartimos mucho, mucha historia en el colegio. Entonces también hablamos que cada uno comparte sus saberes y que las cosas que funcionan y que van creciendo pues se van compartiendo y se van poniendo. Hace diez años o doce, empezó [...] una línea psicoconstructivista, por decirlo así entre comillas, para entenderlo, ¿no? Y eso, pues se fue poniendo en relación con otra gente del colegio que lo veía interesante y entonces se fue creciendo en esa línea de trabajo.” (Directora)

“Entendemos que es muy importante el trabajo con la familia. Y hablar con ellos y que ellos hablen con nosotros. Y que los niños y las niñas vean...entonces muchas veces, cuando nos va mal con una criatura, recurrimos a las familias, y tenemos una entrevista primero con la familia, viene el tutor o lo tutora, o bien, nosotras... I, como jefa de estudios, o yo, como directora... En fin, o M., responsable de comedor. Depende de donde haya sido el tema y el problema que sea pero sí nos interesa mucho hablar con la familia, llegar a un acuerdo y, sobre todo, que la criatura vea que se está en sintonía, que se está de acuerdo...Aunque no estemos y nos cueste trabajo llegar al acuerdo, pero se llega.” (Directora)

Otros miembros del centro entrevistados identifican los mismos aspectos como factores claves de la dinámica. La jefa de estudio al referirse a su trabajo como maestra de apoyo también reconoce la importancia de coincidir en la perspectiva pedagógica con la tutora. La visión compartida facilita llegar a acuerdos y objetivos que son fundamentales para desarrollar un buen apoyo. Por otra parte, todas las semanas, la mayoría del claustro comparte comidas y/o eventos recreativos fuera del centro que favorecen la construcción del buen clima que se percibe entre los docentes.

5.1.3. Una pedagogía muy pensada

La concepción amplia de apoyo se plasma en **prácticas y políticas planificadas y evaluadas**. Las prácticas que se llevan a cabo en el centro son el resultado de fructíferas reflexiones y valoraciones de claustro que se efectúan semanalmente los días lunes por la tarde. Asimismo, en esos espacios se evalúa la situación de cada estudiante con apoyo y se decide cómo continuar las actividades individuales y grupales. En la actualidad, después de haber conseguido mayor coherencia sobre el trabajo con las emociones y relaciones, están enfocados en el currículum para replantear objetivos en cada etapa. En el interior de cada clase, las prácticas son planificadas por los docentes tutores en la mayoría de los cursos. Los tutores son los responsables de la totalidad de los estudiantes, tanto registren necesidades específicas de apoyo como no. Los tutores informan a la persona de apoyo las actividades que se realizarán y cuál será la función de cada docente. Según resulte oportuno, la PT propone prácticas de apoyo dirigidas a todo el curso. Es importante destacar que además de las profesoras de Pedagogía Terapéutica, cada curso tiene a su disposición otros apoyos que suelen variar mes a mes, tales como los voluntarios y los estudiantes universitarios en prácticas, entre otros. Por tal motivo, los tutores suelen planificar actividades flexibles, que pueden ser llevadas a cabo conjuntamente con diferentes apoyos por lo que el cambio de las personas que entran a las aulas no obstaculiza el desarrollo de la actividad.

“Tú tienes establecido un refuerzo que queremos que vaya como en red por todo el centro...pues, hemos buscado la mejor manera, después de darle muchas vueltas. Todas las cosas que te he ido contando... esto tiene mucha historia pensada detrás. Entonces, es verdad que se va mejorando y esto es mejorable, seguro. También es seguro que esto cuando lo valoremos el año que viene diremos: “y esto por qué no lo hacemos así”, y vamos cambiando en función de nuestro propio recorrido.” (Directora)

“Con los Grupos Interactivos, con anterioridad les mando a ellos: “trabajamos esta parte, Matemáticas”. Yo tengo siempre reservada una historia de problemas de cálculo mental rápido, otra parte es en el ordenador...y otro bloque que tengo yo. Son grupos pequeñitos, entonces puedes manejar bien. Cuando tengo [estudiantes de] prácticas en

el aula que son apañados, entonces yo me programo y les mando por correo y organizamos... ¿Qué pasa? Que no siempre el personal que te llega es de la misma historia. Entonces tú te tienes que adaptar. Entonces, unas veces, llega y le digo “pues, tu esto”. Otras veces, la dinámica la voy dirigiendo yo y ellos se van acoplando. A mí, normalmente me gusta más la otra historia. Es que, viendo la capacidad de cada uno, la disponibilidad y los saberes de cada uno, pues tú divides el grupo, vamos viéndonos en la actividad. Pero como no tienes un personal estable, ni un tiempo así estable, entonces no puedes hacer una cosa fija.” (Tutora de 5to grado, Primaria)

5.1.4. Innovar para cambiar

El centro es reconocido, entre otras características destacables, por la creatividad de sus prácticas de enseñanza. En el ingreso mismo al edificio se tiene idea de las múltiples experiencias en las que participa todo el centro. La decoración de las paredes, los juegos pintados en el piso, los espacios destinados a agrupamientos flexibles y con gran movilidad de los muebles o los murales donde se exponen los diversos trabajos son sólo algunas de las huellas que estas actividades dejan. Son muchas las actividades que llaman la atención al observador. El centro cuenta con un espacio, *Aula Arte*, que está pensada para abordar diversos temas a través del arte. Esta aula suele estar a cargo de dos profesores y generalmente asisten dos cursos juntos. En el *Aula Arte*, por ejemplo, elaboraron el logo, el muñeco y el eslogan del colegio, marionetas gigantes para utilizarlas en el teatro, se diseñaron y decoraron los baños.

Es habitual que en algún momento del día haya actividades que involucren a todos los estudiantes o que impliquen la convocatoria a distintos grupos para compartir un proyecto. De esta manera, los estudiantes multiplican sus interacciones entre sí y con los adultos. Por ejemplo, a través de las “Parejas de lectura” los estudiantes más grandes leen cuentos a los más pequeños.

En las “Tertulias literarias” los adultos ofrecen diversos libros para leer y los estudiantes eligen según sus intereses. La finalidad de la actividad es la conformación de grupos de edad heterogénea con la participación de docentes que pueden o no ser los de sus cursos.

Las “Puertas Abiertas” es una de las técnicas innovadoras de este proyecto pedagógico que se propone multiplicar las interacciones entre distintos grupos. A través de este espacio, los estudiantes de un curso enseñan a otro curso lo aprendido y viceversa. Para esta ocasión intervienen las puertas de otras aulas como regalo.

Según exponen los entrevistados, este tipo de experiencias resultaron clave para lograr el buen clima de convivencia que actualmente predomina en todo el centro. Asimismo, permite a los estudiantes desempeñar diversos roles y desarrollar capacidades, más allá de los que acostumbran en el aula. Los estudiantes mayores se transforman en monitores de los pequeños y a éstos se les ofrecen oportunidades de aprendizaje con estudiantes cuyo lenguaje, muchas veces, es más cercano. Las experiencias son especialmente beneficiosas para los alumnos con *“necesidades educativas especiales”*, cuya autoestima puede estar dañada por las situaciones de estigmatización vividas, y se entrenan en mantener relaciones interpersonales sin discriminaciones y en un clima de respeto.

La profesora de apoyo del segundo ciclo desarrolla técnicas de apoyo específicas, innovadoras y exitosas. La docente trabaja la expresión oral, escrita, los aspectos sociales y la creatividad a través del teatro. Además de trabajar con los estudiantes, coordina un grupo de teatro para las madres. Ambos grupos de teatro presentan anualmente sus propias obras en diversos eventos de la ciudad. Es interesante subrayar la repercusión que la participación de las madres tiene sobre sus hijos. Uno de los estudiantes señala cómo mejoró la comunicación con su mamá a partir de estas actividades.

“El año pasado mi madre estuvo actuando en el teatro y como yo también estuve actuando...esto hacía que nosotros dos al momento de aburrirnos habláramos sobre

nuestro teatro, de lo que hacíamos, de lo que teníamos que hacer y todo eso...”
(Estudiante de 5to grado, Primaria)

“Para mí el teatro tiene un potencial educativo muy interesante y además porque me gusta. Me gusta como lo tengo. [...] Yo quiero la creatividad. ¿Qué pasa? Que a medida que la cosa se ha ido mejorando nos fuimos poniendo retos. El reto grande, grande, vino cuando decidimos hacerlo después del recreo porque después del recreo es la hora clave. Entonces no lo pusimos como reto para saber si éramos capaces de engancharlos en esa hora tan grave.” (Jefe de Estudios, Primaria)

Las “Tertulias literarias” es otra de las actividades que la docente propone para las madres. En estos espacios las madres comparten la lectura de libros y los comentan. La actividad resulta una herramienta adecuada para la promoción de la lectura en toda la comunidad. Las temáticas elegidas (a veces por la profesora y otras por las madres) suelen relacionarse con el empoderamiento femenino. El trabajo es particularmente valioso si se considera que una de las problemáticas de las familias de los estudiantes que asisten al centro es la discriminación y el maltrato hacia la mujer.

Otros integrantes del equipo interdisciplinario del centro llevan a cabo diversas prácticas con resultados exitosos. La psicóloga que asiste al centro desarrolla, en conjunto con las tutoras y docentes de especialidades, distintas actividades para fortalecer la motricidad, autoestima, relajación, resolución de conflictos y valores positivos en los cursos.

“La psicóloga, por un lado, lo que hace es trabajar dentro del aula con la maestra en lo que toque, o colaborar con la maestra en llevar un programa determinado. Por ejemplo, lleva uno con 2do sobre el tema de resolución de conflictos y entonces, trabajan las dos. Lleva otro con 4to, también sobre el tema cuentos así en torno a valores. [...] En cinco años está trabajando a través de la psicomotricidad y el movimiento, la relajación...eso. En primero está haciendo con Mar un trabajo con música de relajación y de trabajar con ella música y eso. Está bonito.” (Directora)

Los tutores, a su vez, proponen experiencias creativas. En todos los cursos, las normas y los conflictos sociales se resuelven dialogando en asambleas grupales. Además, es habitual que cuando el profesor de apoyo ingresa a un curso se realicen “trabajos por proyectos”, “Grupos Interactivos” en equipos heterogéneos o se realicen salidas de estudio del entorno.

“Ellas vienen de 9 a 10:30 que es hora y media. Entonces hacemos Grupos Interactivos en el que cada una coge un grupo y yo cojo otro. Trabajamos tres actividades diferentes, media hora, y los niños van rotando. Entonces así, normalmente es como hacemos el apoyo el PT. ¿Ventajas?, que rinde muchísimo porque en ese momento somos grupos muy pequeñitos, con una sola maestra y rotando. Y tres actividades diferentes, con lo cual los niños están muy motivados. Se les cambia pronto la actividad.” (Tutora de 1er grado, Primaria)

“Van mezclados, nunca están todos juntos. El grupo es completamente heterogéneo, entonces yo procuro que cada niño de PT esté en un grupo diferente y, a la vez, se le pone uno de los niños más avanzado al lado” (Tutora de 1er grado, Primaria)

“La mayor satisfacción de aquí es que [...] pensamos en salir y coger a los niños e irnos. Otros colegios donde tienes dificultades nada más en salir por el barrio, las cosas no se hacen con esta flexibilidad de movimiento y de situaciones. Para mí es una satisfacción.” (Tutora de sala de 4 años, Infantil)

Estas propuestas de apoyo innovadoras e integradoras emergen de la visión que los docentes entrevistados tienen sobre un **sistema de apoyo inclusivo**. Las prácticas que se plantean dan cuenta de una concepción amplia de apoyo, que involucra a todos los docentes del centro y no solamente al profesorado especialista, y cuyas acciones están destinadas a **todos los estudiantes** (incluso su familia), no únicamente dirigidas a algunos niños o niñas. En el centro se comprende que, para mejorar el rendimiento de los estudiantes, en especial

de los más vulnerables, se deben desarrollar prácticas que incidan en múltiples aspectos y que involucren a todos los actores educativos, especialmente a las familias.

5.1.5. Los protagonistas: los estudiantes

Las propuestas, reflexiones y decisiones que toman los docentes en las Asambleas ponen de manifiesto su compromiso en dar respuesta a los intereses, preocupaciones y problemáticas del alumnado. El compromiso también está presente a la hora de pensar situaciones formales de **participación del alumnado en la toma de decisiones**. Las normas de la escuela se construyeron con los estudiantes, el logo del colegio lo decidieron los niños. Son los alumnos quienes decidieron gastar el dinero ganado de un premio para remodelar los baños; además de hacer el diseño, dibujarlo y pintarlo. También decidieron la plantilla de juegos que debía dibujarse en los patios.

Otras prácticas formales instaladas en el centro se llevan a cabo dentro del aula. La maestra de quinto y la maestra del grupo de cuatro años deciden los temas de los “proyectos” a partir de los intereses de los niños y niñas. En el caso de la maestra de quinto, además, posibilita que sus estudiantes sean quiénes se autoevalúen por áreas y comportamientos. La maestra considera fundamental la escucha y la empatía en el trabajo docente.

“Depende de los intereses de los niños que yo voy captando, o algo que a mí me sugiera o que haya pasado...Es como estar un poco a la expectativa a ver qué pasa y ver qué quieren ellos.” (Tutora de 5to grado, Primaria)

La práctica diaria de la maestra del aula de cuarto se organiza según las necesidades e intereses puestos de manifiesto por sus estudiantes. La docente utiliza la documentación como estrategia para luego reflexionar sobre la situación pedagógica y pensar una retroalimentación que responda a las necesidades y motivaciones de los estudiantes. De manera explícita, para esta maestra es fundamental **dar voz a los estudiantes**, escuchar e interpretar. Su rol es *“hacer visible sus voces y tenerla en cuenta”*.

“Muchas veces es más importante el que de cualquier conversación, de cualquier cosa, surjan preguntas interesantes, que sean importantes de gastar nuestro tiempo para poder investigar aquello. Que no cualquier cosa, después te das cuenta que se plantean, pues como se dicen, las verdaderas cosas importantes de la vida. El cómo vive una planta, si se muere cuando se arranca, para qué sirven las plantas. Después te das cuenta de que le interesa, les motiva y les emociona.” (Tutora de sala de 4 años, Infantil)

La **preocupación de todos los docentes por todo el alumnado** del centro es otra de las fortalezas de la dinámica institucional. Las tres profesoras de apoyo del centro se mostraron preocupadas y muy compenetradas en la educación de todos los estudiantes y no sólo aquellos que por norma les son asignados o por el curso al que apoyan. Lo mismo sucede con los tutores; su trabajo no se restringe al curso que tienen asignado. Las observaciones en campo corroboraron esta situación. Todos los docentes conocen los nombres de todos los niños y niñas, así como sus problemas, preferencias, intereses y características familiares. Además, merced a las múltiples actividades en las que se intercambian o mezclan grupos se establece mayor cantidad de relaciones entre estudiantes y maestros y entre los propios estudiantes. Las experiencias compartidas con niños o niñas y docentes de otros grupos permiten multiplicar los vínculos interpersonales. Según valoran los entrevistados, los lazos entre todos los miembros del centro previenen el surgimiento de conflictos por la convivencia.

“Es importante que tú los reconozcas y que los conozcas, a los niños y que los niños tengan esa relación contigo. Entonces si yo me lo encuentro haciendo algo... yo he trabajado con ese niño...yo le digo "oye", y ese niño me escucha a mí, no es como si ese niño no se hubiera cruzado nunca conmigo. Entonces entendemos que eso también hace que... eso, que el que tú te conozcas, limita también las posibilidades de que haya problemas.” (Directora)

“No porque sea la tutora ella es la que tiene que decir. Los niños son de todos. Eso es también algo que tiene muy bueno este cole.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Infantil)

5.1.6. Construyendo redes

La investigación empírica focalizó la indagación en otra dimensión destacada por el modelo teórico: conocer el **sentido de comunidad educativa** que predomina en el centro y su impacto en el desempeño cotidiano. En esta dimensión, el centro constituye un ejemplo de buena práctica. El centro logró multiplicar sus recursos humanos y materiales mediante el establecimiento de lazos con diversos actores de la comunidad local. Los docentes del centro buscan constantemente ampliar sus recursos y hoy el centro dispone de monitores y de una psicóloga contratados por el programa *Caixa por la Infancia*, estudiantes de la carrera de Magisterio, voluntarios y estudiantes de universidades de otros países, entre otros adultos concurrentes. Con estas ayudas, crearon una red de apoyo a través de la cual el centro, en asamblea de docentes, organiza y establece los criterios pedagógicos. Todos trabajan dentro de la escuela y en coherencia con el proyecto.

La relación es bidireccional. No sólo los docentes demandan recursos humanos de la comunidad para que colaboren con la escuela, sino que ellos desarrollan acciones para conocer y, en ocasiones, mejorar el entorno cercano. Así, los estudiantes y sus docentes, en el marco de un proyecto, realizaron acciones de concientización entre los vecinos que incluyeron la limpieza y el embellecimiento de la plaza del barrio y una muestra de esculturas con material reciclado. Además, el colegio colabora con el centro de salud y realiza acciones conjuntas con adultos de una residencia para la tercera edad.

“Se han hecho actuaciones de limpiar plazas. Una se ha limpiado en lo de Aulas Abiertas, un grupo de aulas abiertas estaba tomando una plaza, de limpiarla, de trabajar sobre ella. Un Aula Abierta que la hicimos sobre escultura. Hicimos la exposición de las esculturas en... (que eso hay una noticia en prensa). Hicimos la exposición en la plaza. Entonces, como iba a ser la exposición de las esculturas

durante Aula Abierta, entonces se trabajaba las esculturas, con material reciclado. Cada uno según su modo de ver, ¿no? Al final quedamos en que la obra final iba a ser una escultura y que se iba a exponer en la plaza, entonces se hizo un trabajo de ir a ver esa plaza...¡cómo estaba esa plaza de limpieza! Después, luego, para la inauguración invitamos a la delegación. Vino el delegado, invitamos al concejal, vino el segundo concejal, o sea, todas las autoridades.” (Directora)

La formación continua es otra de las preocupaciones del grupo docente. Todos los años realizan cursos y participan de otras instancias de formación para profundizar sobre los aspectos pedagógicos que consideran necesarios. Las acciones suelen desarrollarse dentro del centro y son compartidas por todos los docentes y muchos de los adultos que actúan en el colegio. Además, el colegio organizó diversos espacios de intercambio docente con otros colegios de España reconocidos por sus prácticas inspiradoras.

Los lazos y las relaciones que se establecen permiten entender el sentido y la importancia que para estos docentes tiene la comunidad. El centro plasma la idea que los docentes entrevistados tienen en relación al “proyecto global”. Según sus relatos, desde el inicio, uno de los objetivos fue lograr el compromiso de diversos agentes de la comunidad y que el centro actúe en y para su propio barrio. Más allá de estos logros, el éxito más destacado por los entrevistados se refiere a la relación con las familias. Cabe recordar que antes de poner en marcha el actual proyecto, la relación escuela-familia se caracterizaba por la alta conflictividad y el desencuentro. En la actualidad, el centro es un referente para la mayoría de las familias. Las puertas de todas las aulas y de la dirección se encuentran abiertas a los padres y las madres. Es habitual ver, en especial en la etapa Infantil, a padres o madres realizando actividades con los niños o simplemente observando. Muchas madres comparten con los docentes sus problemas o los consultan para conocer sus opiniones. La mayoría de las familias muestran gran confianza en el centro y participan en las diversas propuestas que el centro realiza, como el “Teatro de Madres”, el curso de alfabetización para madres o las “Tertulias Literarias”.

“Lo de “El país de las mujeres” es un nuevo proyecto; es que queremos iniciar un tema de un taller de lectura para alfabetizar, para mejorar la lectura de las madres. Entonces una manera de introducir... porque claro, una manera de introducir el tema va a ser que vamos a leer este libro, vamos a comentarlo y vamos a enfocarlo al teatro, pero vamos persiguiendo también lo otro. Y el integrar a N. [experta en alfabetización de adultos] aquí es integrarla para que luego dé el salto y se dedique al taller de lectura. O sea, es un puente. Un puente para que N. llegue y en unos meses pueda ya entrar y pueda enganchar a otras madres para el taller de lectura.” (Jefe de Estudios, Primaria)

Lejos de generar una relación paternalista, el centro busca promover reflexiones y compartir espacios entre iguales. Es por este motivo que la “Escuela para padres” fue reemplazada por un espacio llamado “Charlas con café”. En estas charlas mensuales, los cursos les presentan los trabajos realizados a los padres en un ámbito distendido. También se reflexiona sobre diversas temáticas que son de interés para los padres o madres y son éstos, en conjunto con los docentes, quiénes aportan material o deciden qué acciones de formación para padres necesitan.

Según expresan algunos de los entrevistados, el cambio en la relación de la familia con la escuela fue decisivo para revertir el importante absentismo escolar y mejorar el clima de convivencia.

“No hay absentismo, la gente viene cada vez de forma más regular. La colaboración que se le pide a la familia...Sea cual sea, están para colaborar. Vienen a recoger las notas, que antes no venían. Cuando hacemos la fiesta de final de curso acude todo el barrio. Desde que llegamos, empezamos a trabajar con las familias, a no cerrarles las puertas a las nueve de la mañana, a atenderla, aunque vinieran amenazando, calmarlas, meterlas en el despacho. Aquí había veces que los gritos eran, vaya, vamos, los dos primeros cursos fueron terribles. Luego quedaron coletazos, pero los dos primeros años muy gordos, muy gordos.” (Jefe de Estudios, Primaria)

5.1.7. Un problema, una oportunidad

De manera explícita, la mayoría de los entrevistados aseveraron con convicción que ellos perciben los problemas que surgen en el trabajo diario como oportunidades. La sentencia actúa como eje transversal de muchas de las propuestas y acciones que se llevan a cabo. El centro asume las dificultades y diseña colectivamente estrategias para abordarlas. La internalización de este principio de actuación está en la base de muchas de las acciones por las que ahora es considerado un buen centro. Por sólo nombrar algunos ejemplos, la presencia de agentes de diversas instituciones surge por la escasez de recursos humanos que otorga la Administración, las “Charlas con café” nacieron como respuesta a la conflictiva relación que existía con los padres y madres.

“[...] Como el problema en el centro venía del desencuentro con la familia, de la conflictividad y todo eso... pues entonces, ese espacio de encuentro, más que para hacer una escuela de padres, contarles cómo tiene que ser con sus hijos y tratarlo y eso... buscar un momento en que se pudiera hablar temas que interesaran a toda la escuela, en torno a los niños y las niñas, pero como un charlar, , un que tú digas lo que tú piensas, que yo diga lo que yo pienso”, más que venga alguien de fuera a contarnos. Entonces eso se hizo así, en torno a temas y se daban los temas a todas las aulas.”
(Directora)

La creativa remodelación que los niños y niñas realizaron en los baños es fruto de un extenso debate por la falta de cuidado de los espacios comunes de la escuela. Ante una situación conflictiva como fue la rotura de vidrios del baño por parte de dos estudiantes, los docentes visualizaron el hecho como una oportunidad de aprendizaje para todos los estudiantes. El proyecto que se llevó a cabo incluyó debates sobre posibles acciones reparadoras. Como consecuencia de dichas reflexiones conjuntas, los niños y niñas decidieron invertir el dinero de un premio que el centro había ganado para redecorar los baños y, entre todos, eligieron y realizaron la nueva decoración. Hoy en día, el baño de niñas cuenta con una decoración con temática marina y, el de niños, con un diseño inspirado en los bosques. Los resultados educativos de la acción se evidencian en el interés y orgullo que muestran los estudiantes al

contar la experiencia, así como en la presencia de diversos elementos de gran fragilidad (*espejos, maquetas de material delicado, objetos de vidrio, etc.*) a disposición permanente de todos los niños y niñas. Una de las entrevistadas, incluso, ha colocado intencionalmente ("*a modo de provocación*") un objeto de decoración sumamente delicado en un lugar de tránsito habitual y expresa su alegría por el cuidado que muestran los estudiantes.

Siguiendo el concepto de "**perspectiva ecológica de la equidad**" (Ainscow, et al. 2012), las estrategias pro-activas que despliega el centro ante los desequilibrios propios que supone una ecología social funcionan como mecanismo de adaptación y crecimiento del proyecto educativo.

5.1.8. Todo no se puede

Es necesario destacar que, si bien el centro orienta su práctica a dar respuesta a los distintos problemas del entorno que actúan como barreras de la inclusión, su capacidad de acción tiene un límite. Los entrevistados expusieron diversas barreras a la inclusión derivadas de las injusticias que padecen los grupos desaventajados en la sociedad actual, que requieren profundas transformaciones económicas y sociales ubicadas fuera de su alcance, "más allá de las puertas de su escuela", y que no pueden ser resueltas por el centro, sino en una actuación sistémica que involucre a la sociedad en su conjunto (Ainscow et al., 2012).

Sin desconocer las limitaciones que impone un contexto macrosocial injusto, los entrevistados coincidieron en focalizar dos obstáculos a los cuales el centro no puede dar solución, pero la Administración podría hacerlo. La primera barrera se relaciona con la falta de autonomía de los centros tanto para elegir sus docentes como para establecer políticas de apoyo diferentes a las estipuladas por la normativa. El segundo, es la falta de ofertas educativas en el nivel de la secundaria para estudiantes vulnerables. Merced al aprovechamiento de diversos vericuetos legales y normativos, en la actualidad este centro está llevando a cabo su sistema de apoyo y cuenta con un claustro afín a su proyecto educativo. Sin embargo, los docentes se muestran sumamente frustrados con el futuro que pueden tener muchos de los chicos del centro en los institutos secundarios.

“Que permitan que, en centros como este, tan complicados, se creen equipos estables y que venga gente porque coincidan en una misma filosofía educativa, nos parece fundamental. Entonces la Administración eso lo debería de permitir.” (Directora)

5.2. CASO 2: LA COOPERATIVA COMO GÉNESIS

El caso 2 es un centro ubicado en un barrio de una gran ciudad de la Comunidad de Madrid que se caracteriza por presentar indicadores que muestran la alta vulnerabilidad social que viven sus habitantes. Se trata de un centro concertado, gratuito y sin ánimos de lucro, de una sola línea. La historia de este colegio se remonta a 1971, cuando un grupo de trabajadores formaron una cooperativa como respuesta a la falta de oferta educativa de calidad en el barrio. En el año 1983 el centro creció en número de estudiantes debido al cierre de la escuela pública de la zona. Otro momento especialmente significativo fue en el año 1998, cuando se ampliaron y renovaron sus instalaciones. Desde los inicios se mostraron abiertos a trabajar con estudiantes con diversas necesidades educativas.

En la actualidad en el colegio se ofrece educación Infantil, Primaria, ESO y Formación Profesional Básica. La mayoría del claustro de profesores cuenta con una antigüedad en el centro de más de diez años y casi todos son miembros activos de la cooperativa. En momento de realizarse el trabajo en campo, el centro cuenta con dos aulas para estudiantes considerados con "Trastorno de Espectro Autista" (TEA), una para Infantil y Primaria y otra destinada a alumnos y alumnas de la ESO.

La población que asiste pertenece, en su mayoría, a familias en alto riesgo psicosocial, con importante nivel de riesgo económico y social. Entre ellos, asiste un alto porcentaje de estudiantes pertenecientes a familias de etnia gitana.

El centro está comprometido con diversos “programas”²² y “medidas de atención a la diversidad” contemplados en la normativa vigente de su Comunidad Autónoma: participa en el programa de “Educación Compensatoria”, en el de “Integración”, tiene un programa de “Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento” y también es “Centro de escolarización preferente” para alumnado considerado con “*trastorno de espectro autista*” en las etapas de Infantil, Primaria y ESO. En el momento de las entrevistas, asistían 322 estudiantes y el claustro se compone de 36 profesores. Como ocurre en el caso 1, los profesores de este centro cumplen más de una función.

Una de las particularidades de este centro es la creación de la figura de “coordinador o coordinadora de diversidad”. Dos profesores cumplen este rol. Una docente gestiona todo lo referido a las necesidades educativas especiales que se reconocen entre los estudiantes de Primaria. Otro profesor es quien se encarga de coordinar los recursos para cubrir las necesidades de apoyo que se detectan entre el alumnado de la ESO. En Infantil no se configuró el rol de coordinador debido a la menor cantidad de grupos. Sin embargo, una docente asume la responsabilidad, centraliza la información relacionada con la atención a la diversidad en esta etapa y gestiona los recursos.

5.2.1. El compromiso docente como principio

En este centro, los profesores entienden la **educación con un sentido amplio**. La visión no se restringe al ámbito académico, sino que atiende a la integridad personal. Los entrevistados mencionaron como parte de sus funciones específicas, aspectos tales como prestar atención a las relaciones interpersonales, a la salud emocional, los valores, el autocuidado y la planificación del futuro de sus alumnos.

²² En realidad muchas de estas actuaciones no son “programas” propiamente dichos. En el texto se utiliza este vocablo por ser la nomenclatura oficial que se le asigna y por estar interiorizado en el colectivo docente. Probablemente, la causa de la utilización de este vocablo se encuentra en los orígenes que muchas de estas acciones tuvieron. Con el propósito de resaltar esta distinción se decidió utilizar la palabra “programas” entre comillas.

“Sobre todo pensar en global en los niños. Tú tienes que pensar que lo tienes que educar, que preparar para cuando salga fuera, vivir en sociedad y tal como está planteada.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

“Intentamos que las capacidades se desarrollen al máximo y demás. En todos los aspectos.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

“Se busca darles una buena salud emocional, buena autoestima.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

El interés de los docentes por el futuro de los estudiantes es consistente con la **función transformadora** que asignan a su tarea. La valoración del éxito como institución está sujeta a las trayectorias de vida que puedan construir sus estudiantes.

“Cuando viene la fiesta de San Juan que tenemos ahora es cuando más nos damos cuenta de lo que de verdad hicimos aquí, qué cimientos pusimos y lo que ha salido. Eso es lo más satisfactorio porque nosotros no vemos los resultados a menos que ellos vengan a contarnos qué es lo que ha sido de sus vidas y ver qué han sacado en el curso siguiente o en el siguiente o en la Facultad o a lo que han llegado. Pero cuando llegan y dicen “ingeniero de teleco...o abogado”. Valió la pena.” (Profesora de Ciencias, ESO)

En un contexto signado por una dura realidad social, la escuela busca que los estudiantes tengan mayores posibilidades de realización personal y profesional que las que han tenido la mayoría de las familias de origen.

Otro elemento predominante entre las concepciones de los docentes es la alta valoración que le atribuyen al ideario democrático de la organización asamblearia. La valoración positiva repercute favorablemente en la gran implicación profesional y personal que los docentes muestran, y, además, se refleja en los objetivos educativos que se proponen alcanzar con los estudiantes: desarrollar la participación democrática.

"Nos curramos las cosas porque todavía nos la seguimos creyendo y curramos muchísimo" (Profesora de Ciencias, ESO)

"¿Qué es lo que tratamos que los niños entiendan desde pequeños? Que la vida que hay en la clase es algo que se organiza y se decide entre todos. Eso es en el fondo. Entonces es nuestra vida con nuestros compañeros de trabajo hacemos un poco lo mismo. [...] Lo mismo que hacemos en nuestro trabajo es lo que llevamos a la clase."
(Tutora de sala de 5 años, Inicial)

Otro de los sellos de identidad profesional es la atención a estudiantes considerados con necesidades educativas especiales, y en particular entre ellos, a aquellos cuyas necesidades específicas de apoyo están asociadas a la existencia de diferentes "trastornos de espectro autista" (TEA). Desde su inicio, el centro se propuso abrir sus puertas a este alumnado y, a medida que la legislación lo fue regulando, ha sumado ofertas educativas para esa población. En la actualidad, cuentan con dos aulas "TEA" para estudiantes de Infantil, Primaria y ESO. Esta larga experiencia *"en integración"* parece ser uno de los factores que explica otra de las concepciones compartida de manera unánime: la atención personalizada.

"El reconocimiento es más que a una forma específica de trabajo por los materiales que utilizamos, es por poder conjugar tal diversidad de chavales que tenemos aquí y hacer una atención lo más personalizada posible." (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

Es probable que las décadas de experiencia en la atención a la diversidad hayan promovido, también, la construcción de ciertos principios éticos que hoy en día se encuentra muy arraigados en el ideario del centro. Para los docentes, la escuela debe proponerse que todo el alumnado desarrolle al máximo sus potenciales, pero siempre respetando las características individuales de cada uno. La personalización educativa a la que refieren no se sustenta en una tendencia pedagógica sino que responde a sólidos fundamentos éticos.

“Hemos tenido clarísimo que existe esa diversidad y que tienen el mismo derecho. Cada chaval tiene su ritmo y hay que respetarlo y cada uno según sus posibilidades, por capacidad y por situación en su entorno, su vida propia y tal...” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, ESO)

El reconocimiento a la diversidad forma parte de los derechos y valores universales asociados a la educación; por tal motivo, es responsabilidad de la escuela hacerlo efectivo.

“Siempre ha estado implicado, desde el año 85 pertenece a Programas de Integración. Siempre tuvimos una actitud muy a favor de hacer todo lo posible, de integrar y demás.” (Profesora de Ciencias, ESO)

“El único valor o el valor más importante no es el de la excelencia de las capacidades, es la excelencia humana.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

Los docentes entrevistados mencionaron distintas **concepciones acerca del apoyo**. Ciertos profesores tienen una visión más amplia y lo entienden como las distintas acciones que mejoran la capacidad del centro para atender a su alumnado. En cambio, el profesorado especialista tiene una visión más cercana a la “clínica”, según la cual el apoyo se centra en la atención directa al alumnado que lo necesite.

“Todo lo que un chico puede hacer con un poco de ayuda, que llegue a hacerlo de forma autónoma. Eso es el apoyo. Tú tienes que dar el apoyo en la justa medida y retirarlo en la justa medida.” (Profesora de Aula TEA, ESO)

“Ellos saben que es un apoyo no solamente para los chicos de compensación, que tú estás ahí reforzando a la profesora tutora.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

Más allá de estas diferencias, de manera similar a lo descrito acerca de la concepción de educación, unánimemente los docentes del centro entienden que **el apoyo no se restringe a aspectos académicos**. Éste abarca otras cuestiones como valores, organización, autoestima, relaciones sociales.

“Yo creo que no es meramente académico, me refiero en cuanto a una programación de unos contenidos. Es más amplio que eso. A veces hacemos trabajo que muchas veces está en la base, es previo o paralelo al trabajo con los contenidos como es el cuidado de una alimentación, el cuidado, el aseo, incidir en los buenos modos, en la resolución de conflictos de una manera dialogada.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

5.2.2. El centro, un bien común

Una de las claves para comprender el funcionamiento de este centro es su organización, en especial su **liderazgo distribuido**. La autoridad del equipo directivo no descansa en el liderazgo de una persona sino en el cumplimiento de un orden impersonal que se conforma a partir de la cooperativa. Siguiendo la perspectiva de Weber (1979), esta característica es propia de las “organizaciones racionales con arreglo a fines”.

“Es una cooperativa, estamos acostumbrados a estar juntos, a la Asamblea, a discutir, a hablar. Esa dinámica. Hay respeto.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

“Muchos somos cooperativistas. Si tú no ves esto con el sentido que la cooperativa lo ve no tiene sentido que estés aquí. Pues ese es nuestro ideario, nuestra forma de trabajar es ésa, el saber cooperar, el saber hacer una serie de cosas conjuntamente y en la organización. Es nuestra forma de trabajar.” (Profesora de Ciencias, ESO)

La mayoría del claustro docente es miembro activo de la cooperativa que gestiona el centro. Todas las decisiones que afectan la vida del centro se deciden en la asamblea de cooperativistas, a través de consensos o, cuando esto no es posible, mediante votación. Las pautas, normas o decisiones que emanan de la asamblea cuentan con gran legitimidad entre todos docentes, ya sean cooperativistas o no. Este elevado nivel de legitimidad se sustenta en dos factores: por un lado, ser un órgano con funcionamiento democrático que cuenta con la participación de la mayoría del claustro. El otro factor esencial es la construcción de políticas “de abajo hacia arriba” para el funcionamiento del centro. Algunos de los temas que se deciden en Asamblea son fruto de conversaciones entre docentes en el día a día. En muchas ocasiones, responden a intercambios informales sobre problemas diarios que se intentan resolver. La conversación se expande generando consensos (o no), y se trata en las instancias de reunión formales, adquiriendo entonces mayor capacidad normativa.

“Es que mezclas. Aprovechas. Es como el presidente de la cooperativa, lo aprovechamos para Jefe de Estudios. Antes lo teníamos separado, hace muchos años. Ahora está junto porque es una función que tiene mucho que ver.” (Coordinador de Atención a la Diversidad, ESO)

El alto grado de implicación de los docentes en el proyecto educativo es también otra de las características de este centro. Como se mencionó anteriormente, cada profesor cumple varias funciones. Además de las tareas que exige la cooperativa, los profesores asumen múltiples funciones pedagógicas. Por ejemplo, la directora del centro es docente de música de primer grado y da apoyo en primer ciclo. La profesora del Aula TEA, en la ESO, también imparte el apoyo de inglés a los estudiantes del “programa de Educación Compensatoria”. El Coordinador de Atención a la Diversidad de la ESO es profesor de Biología y brinda apoyo. Es de destacar que esto es posible no sólo por el compromiso personal del claustro docente sino también por la doble titulación que tiene la mayoría del cuerpo docente.

“Hago la integración de 3ero, 4to y 5to y la compensación de 5to y de 6to. Tenemos divididos...es que no hay un profesor adscripto exclusivamente.”

(Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

La multifuncionalidad de los profesores exige, y a su vez promueve, la colaboración entre todo el equipo. Existe una compleja tabla horario para que los docentes puedan cumplir con todas sus responsabilidades en los diversos grupos. La agenda del centro requiere la permanente **colaboración y cooperación** de los docentes para poder efectivizarla con éxito.

“El concepto del cole es general. Descubrimos algo y lo intercambiamos. Hacemos cosas en común y consensuamos. Nos reunimos las veces que sea necesario. Es democrático. Cada quién aporta y se rescatan cosas de éste, de aquel. Sumamos, digamos, saberes...y el material, igual.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

Las instancias para intercambiar información son múltiples; desde conversaciones informales hasta reuniones de ciclo, de etapa, de departamento y de coordinación.

“Formalmente hay unas reuniones (las tutorías los viernes) pero luego hay una dinámica cotidianísima que es en cualquier sitio, aquí te pilló, aquí te mato.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

Las monitoras encargadas del comedor realizan un informe diario con todos los acontecimientos significativos que el docente tutor registra diariamente. Además, todas las semanas hay un horario de encuentro entre el profesorado de apoyo y el tutor o tutora. De esta manera, los tutores centralizan la información de todos sus estudiantes.

“Las monitoras que tenemos de comedor dan un informe de cómo se comporta en el comedor, si come bien...Siempre se registra. Los tutores son un poco los que manejan esa información puesto que son los responsables del niño.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

Uno de los canales de comunicación más valorados por los entrevistados es la comunicación diaria que se produce en el aula. Rescatan en particular el intercambio de experiencias que consideran exitosas. Esto es posible gracias a la transparencia de las prácticas docentes. Es habitual observar la salida y entrada de profesores a las clases, así como la publicación de las programaciones en las aulas, a la vista y al alcance de todos. En más de una oportunidad se observó a profesores encargados del apoyo revisar la programación de tutores.

“Se entra y se sale en las aulas con una libertad absoluta. Yo estoy trabajando y puede venir un compañero. Son aulas bastante abiertas en ese sentido.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

“Tengo mi programación hecha en un sitio donde [la maestra de apoyo] sabe que está. Ella la usa, la coge, la lee, la retoca, la abre, cambia lo que necesita para los niños. Entonces ella sabe perfectamente por donde va. Eso es muy importante porque si no estaría muy perdida.” (Tutora de sala de 5 años, Infantil)

La fluidez en la comunicación se verifica tanto en sentido horizontal como vertical. Uno de los objetivos explícitos del profesorado es atenuar el impacto de los abruptos cambios en las transiciones (de Infantil a Primaria y de Primaria a ESO). Para lograrlo, programan la continuidad de tareas y rutinas a lo largo de toda la escolaridad en las reuniones semanales de los coordinadores de etapas.

“El equipo de coordinación estamos interrelacionados y estamos todos coordinados. Nosotros nos juntamos los miércoles y la información se traspasa.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

Además de estas vías presenciales, se utilizan soportes digitales para agilizar la comunicación. Los temas tratados y los acuerdos alcanzados en las diversas reuniones se

suben a una página web de libre acceso para todo el claustro. Otras de las herramientas habituales de comunicación son el *Google Calender* y el correo electrónico.

“En el Calender de Google donde están las notas, están los planes de trabajo. Yo me comunico directamente con los chicos por correo y los chicos conmigo, y con los profes, por supuesto.” (Coordinador de Atención a la Diversidad, ESO)

“El profe te manda un correo, te lo explica y manos a la obra, a apoyar lo que el profe diga.” (Coordinador de Atención a la Diversidad, ESO)

“Luego tenemos un medio interno que es una página web nuestra en la que publicamos todo lo que se ha hablado en la reunión, con lo cual todos tienen acceso a la información.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

5.2.3. Las prácticas educativas como hilo conductor

Las **prácticas docentes** y los materiales didácticos homólogos y compartidos que se utilizan desde la etapa Infantil hasta la E.S.O constituyen una de las características más llamativas para el observador. En el centro se utilizan carpetas individuales en las que los estudiantes guardan sus trabajos. Los días viernes, todos los cursos del centro, en los tres niveles, tienen apuntada la actividad de “Archivar”.

“Pequeños trucos que vamos aprendiendo unos del otros.” (Tutora de sala de 5 años, Infantil)

La estrategia para resolver conflictos interpersonales es también una intervención consensuada y “homologada” entre los docentes de todos los niveles. Desde la etapa Infantil los docentes trabajan en asambleas semanales destinadas a reflexionar sobre los conflictos que pudieron haber ocurrido a lo largo de la semana. Esta particular dinámica institucional se mantiene a lo largo de toda la escolaridad. También son homólogos los procedimientos a seguir si se genera un conflicto entre dos alumnos. Los estudiantes, cualquiera que sea su

edad y nivel, saben que deben solucionar el problema fuera de clase y regresar al aula cuando hayan llegado a un acuerdo. Se procura a través de este procedimiento que los estudiantes resuelvan sus problemas sin la intervención directa del adulto.

“Son acuerdos. No son decisiones mías, personales como profe porque yo entienda que las cosas se hacen así, sino que son cosas que se han hablado con los profes de mi etapa. Entonces todas esas cosas las tenemos habladas. Los pasos que hay que hacer o todos esos principios de cómo interviene un profesor en los conflictos de la clase es algo que está consensuado.” (Tutora de sala de 5 años, Infantil)

Los estudiantes utilizan planes de trabajo desde el cuarto curso de Primaria hasta el último año de la ESO. Los planes varían en exigencia y en detalle, pero su estructuración es igual en todos los cursos; organizan tanto la semana de trabajo en clase, como las tareas programadas para el hogar. Las fichas son similares en cada curso excepto para aquellos que tienen otro ritmo de aprendizaje. En esos casos, el profesorado de apoyo adapta el plan al nivel deseado.

“Las personas de apoyo lo que hacemos es intentar ajustar el plan que los alumnos tienen. O sea, los alumnos normalizados trabajan con planes de trabajo con todo lo que se va a hacer durante todos los días. Los apuntes que se van a coger, los ejercicios que tienen que hacer paralelos. Entonces con las adaptaciones curriculares trabajan el mismo plan de trabajo salvo que lo que hacemos es ajustar los ejercicios.” (Tutora de 6to grado, Primaria)

“En cuarto de Primaria ya empiezan. Entonces cada día saben lo que tienen que trabajar. Entonces lo manda al equipo de apoyo y entonces lo que hago yo es el ajuste y buscar ejercicios que ellos también puedan hacer.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

Las **características de los apoyos** son **políticas** que involucran a todo el centro y están ampliamente consensuadas en la institución. Se privilegia el refuerzo dentro del aula en las áreas de Matemáticas y Lengua. Sin perjuicio de ello, cuando el desfase es muy importante se realizan desdobles según niveles o el profesorado de apoyo trabaja fuera del aula en pequeños grupos.

“Lo que hacemos es, sobre todo las primeras horas de la mañana cuando tienen las instrumentales, entramos dentro del aula para apoyarles en Lengua y Matemáticas con la opción de que pueda trabajar el curso de referencia su nivel curricular y los niños de "Integración" y los niños de "compensación" también puedan trabajar a la vez las materias. Si hay mucha diferencia [de nivel] se trabaja o dentro del aula o fuera del aula dependiendo de los grupos.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

El calendario de los estudiantes con TEA se diferencia de los restantes. Cada estudiante tiene su propio calendario. El sistema es mixto: las opciones varían entre: a) clases con un apoyo en su grupo de referencia, b) clases sin maestra o maestro de apoyo en la clase ordinaria, c) clase en el aula TEA con compañeros del “programa de Integración”, d) clases en el aula TEA con estudiantes del “programa de Educación Compensatoria”. En todos los casos, los estudiantes inician y acaban el día escolar en el aula TEA para organizar y programar la actividad futura o evaluar el día y definir tareas.

“Ellos tienen en su horario asignaturas que las hacen con nosotras abajo, asignaturas que las hacen con nosotras arriba, asignaturas que la dan abajo con otros chicos de su clase que también bajan abajo. Luego tienen asignaturas que dan ellos solos con el profesor de área. Es como un entramado. Cada chico, tiene un horario completamente distinto con unas circunstancias diferentes.” (Profesora de Aula TEA, ESO)

“En el Aula TEA se trabajan las específicas de TEA. Además a primera y última hora se trabaja con la PT para cuadrarles, para organizarles. Eso se hace siempre para que

ellos sepan qué es lo que va a venir después. Es un poco la agenda, organización y recentramiento.” (Profesora de Aula TEA, Infantil y Primaria)

En todos los niveles, los estudiantes más vulnerables cuentan con material adaptado a sus necesidades personales. Cuando el tema tratado o la actividad propuesta por el tutor o tutora les resultan inaccesibles y no cuentan con la ayuda de otro profesor, los estudiantes trabajan en forma autónoma con su plan de trabajo personalizado. Para que las diferencias no sean tan marcadas, los temas de las planificaciones adaptadas suelen coincidir con los temas que se trabajan el resto de la clase. Así, en caso que la mayoría del grupo y el docente están trabajando con una actividad del libro de texto del curso, el plan adaptado propone realizar una actividad de tema similar, pero con un libro de texto de cursos inferiores. Para lograr este tipo de trabajo, en las aulas hay libros de texto del curso corriente pero también de cursos inferiores. Todos están forrados para evitar la exposición del nivel curricular, y en consecuencia, las diferenciaciones. A pesar de esta estrategia docente, la observación de la dinámica muestra que los estudiantes del segundo ciclo de Primaria saben que se trata de libros de textos de diferentes edades.

“Siempre que se pueda, se acopla a su grupo de referencia, pero si ya no es posible porque el desfase es muy grande pues él trabaja matemática dentro del aula con su adaptación.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

5.2.4. El difícil arte de innovar

Entre las experiencias pedagógicas que se llevan a cabo, el centro valora especialmente las propuestas que involucran a todo el centro. Según los participantes, ello les permite contar con proyectos conjuntos que actúan como ejes vertebradores, enriquecedores de las oportunidades de aprendizaje que se desarrollan en cada aula, y que aumenta la motivación del alumnado y las interrelaciones que se establecen entre éstos. Por tal motivo, los profesores se muestran especial interés por desarrollar proyectos vinculados a la “Semana Cultural” en los que todo el centro trabaja un mismo tema y se comparten los aprendizajes; “El Carnaval”, que trata de un festejo para el que cada grupo prepara sus disfraces,

canciones y pancartas; la “Semana del Libro”, en la que toda la escuela trabaja un autor de la zona; o el programa “Escuelas UNESCO”.

“Tenemos la Semana del Libro donde [el distrito] nos dice qué autor trabajar. Este año ha sido Gloria Fuertes, entonces hemos trabajado, desde Infantil hasta la ESO, Gloria Fuertes.” (Profesor de Inglés, ESO)

“Pertenece a las escuelas UNESCO. Con lo cual trabajamos un tema todos, todos los meses. El tema del agua, por ejemplo, o el tema de la paz.” (Jefe de Estudios, ESO)

“También tenemos la Semana Cultural y el Carnaval. Hemos visto que es importantísimo, que es muy motivador el hecho de trabajar algo y mostrarlo y llevarlo y que además enriquece también a nivel de lenguaje, a nivel personal.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

Respecto a las experiencias más inspiradoras observadas, se puede mencionar las actividades que desarrollan los estudiantes de la ESO y que involucran las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En esta etapa escolar utilizan aplicaciones con códigos QR y diversos programas de internet como *Calender*, *Delicious*, *Dropbox* y *Wikis*. Las tareas y evaluaciones también se llevan a cabo desde el ordenador. El principal objetivo es motivar a los estudiantes.

“Lo que es el Calender, colgarles las cosas, los eventos. Luego el correo electrónico. Estamos haciendo aplicaciones. Les estamos enseñando herramientas para que ellos puedan hacer en un momento determinado, si quieren, unos apuntes, pues que lo vayan haciendo y que lo vayan subiendo. Están utilizando Dropbox, Delicious, Evernote, distintas aplicaciones.” (Profesora de Ciencias, ESO)

“En una Semana Cultural hacemos códigos QR...o sea, estamos intentando en la etapa secundaria hacer pequeñas wikis y hay dos wikis hechas, con lo cual la gente se entusiasma y entonces es otra forma de dar la clase.” (Profesora de Matemáticas, ESO)

“He hecho exámenes a través de internet.” (Profesora de Ciencias, ESO)

Otra experiencia a destacar, también en la etapa de la ESO, ha sido puesta en marcha junto a Universidad Carlos III. Se trataba de una experiencia piloto destinada a mejorar los resultados de los estudiantes de 3º de Diversificación a través del uso de ordenadores portátiles. Cada estudiante contaba con su portátil y todas las asignaturas se trabajan con este recurso. Las actividades fueron diseñadas por la Universidad con el propósito de aumentar la motivación del alumnado. Lamentablemente, este proyecto no pudo terminarse debido a recortes presupuestarios.

A estas iniciativas se suman las propuestas pedagógicas que llevan a cabo algunos docentes de manera individual. En la etapa de Primaria, la profesora de apoyo de segundo ciclo trabaja en pequeños grupos en una sala pequeña que cuenta con un escritorio, sillas, estantes y algunos carteles. Uno de los carteles que se exponen describe una serie de actividades físicas que los niños y niñas realizan, guiados por la maestra, antes de comenzar la tarea escolar. Se trata de ejercicios de relajación y una gimnasia cerebral (*Brain Training*).

“Hablamos de los botones del cerebro. Estimular ciertos puntos. Los bostezos de energía. El equilibrio. Es curiosísimo. Primero nos hidratamos, bebemos agua y hacemos tres ejercicios de aquí, tres de aquí y tres de aquí y luego nos sentamos a trabajar. Fantástico.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

El coordinador de Atención a la Diversidad de la ESO y profesor de Ciencias Biológicas y Geología realiza una actividad de “huerta” destinada a brindar apoyo a estudiantes considerados con problemas de comportamiento. La mayoría de estos jóvenes pertenece al programa de “Compensación”, “Integración” o son considerados “disruptivos”. Mientras en

el grupo ordinario se imparte la asignatura de Cs. Biológicas, ellos trabajan en los canteros del patio para mantener la huerta del centro. El profesor explica las actividades que se deben realizar y en parejas se las distribuyen. Mientras los estudiantes realizan las labores, el profesor trabaja contenidos de la asignatura y promueve el diálogo para reflexionar sobre aspectos cotidianos de la vida de los jóvenes.

“Salen muchos temas de tipo personal en los que tú escuchas y ves en el momento si tienes que intervenir, no tienes que intervenir, si sus valores van por ahí o no van por ahí, de las cosas que ocurren en el barrio.” (Coordinador de Atención a la Diversidad, ESO)

En el aula TEA de la etapa de la ESO los estudiantes tienen una tortuga de agua como mascota. La profesora del aula utiliza las tareas de cuidado del animal como recurso didáctico para trabajar responsabilidad. Otra de las estrategias que esta docente utiliza son las salidas. Todos los viernes, los jóvenes considerados con "necesidades educativas especiales" del programa de Integración, junto al profesorado específico, van a la biblioteca del barrio y escogen un libro para leer durante toda la semana que devolverán en su siguiente visita. Luego, realizan la compra en el supermercado con la lista de productos faltantes que previamente elaboraron en el aula. Las salidas semanales sirven para trabajar aspectos de la vida diaria fuera del ámbito escolar, tales como la educación vial y las normas de convivencias en espacios públicos. El otro objetivo es reforzar las relaciones interpersonales.

“Trabajamos responsabilidades. Ellos se encargan de ver si le falta comida, si le falta comida lo apuntamos en la lista de tareas. Entonces vamos al supermercado, la pedimos, pagamos, trabajamos cosas de estas.” (Profesora de Aula TEA, ESO)

Desde hace tres años, los estudiantes reconocidos con TEA de la ESO participan de los campamentos anuales que se llevan a cabo desde el centro. Los campamentos duran dos días y se realizan por etapas. En un principio, se excluía de esta actividad a los estudiantes

considerados con TEA, pero la situación cambió luego de una importante insistencia de la profesora a cargo. La experiencia educativa en la actividad para este grupo de estudiantes no se limita a los dos días de campamento. Los meses previos al campamento se anticipa a los estudiantes las distintas actividades que realizarán, desde las tareas para guardar los sacos de dormir hasta los horarios para el aseo personal.

Si bien en sus comienzos el claustro se mostró reticente a la inclusión, en la actualidad el equipo docente lo valora positivamente, no sólo por los aprendizajes adquiridos por los jóvenes del aula TEA sino por la creación de nuevos lazos de solidaridad entre todo el grupo de estudiantes.

Más allá de las experiencias descriptas anteriormente y de algunas técnicas docentes que incorporaron, como la tutoría entre iguales, el trabajo cooperativo o ciertos aspectos de la pedagogía por proyectos, a través de las observaciones realizadas se puede afirmar que la propuesta docente se ubica en una perspectiva metodológica más cercana a la “tradicional”. Las prácticas innovadoras o las experiencias más creativas no son lo más habitual dentro de las aulas. El uso del espacio y los materiales son prácticamente idénticos en todos los cursos, excepto Infantil. Los estudiantes se sientan en mesas de cuatro, el docente explica utilizando como principal soporte la pizarra o la explicación oral. La mayoría de las clases consiste en seguir el libro de texto. Aunque puede observarse que muchos profesores reconocen la validez de prácticas más innovadoras:

“Nosotros normalmente trabajamos bastante en equipo. El aprendizaje cooperativo es la mejor estrategia para reducir los niveles porque, además, puedes trabajar también la tutoría entre iguales en la cual los chavales que saben más o que han aprendido más o que tienen una capacidad mayor de aprendizaje son los que echan una mano a los que tienen más dificultades” (Profesora de Matemáticas, ESO)

La escasa proliferación de propuestas docentes creativas en el trabajo diario dentro de las aulas resulta llamativa si se tiene en cuenta la alta calificación profesional del claustro y el compromiso con que se dedican al proyecto del centro.

5.2.5. Todos para uno y uno para todos

La participación comprometida del claustro docente no se circunscribe a los aprendizajes del grupo de estudiantes que cada profesor tiene a cargo. Todo el equipo se involucra activamente en la situación de todo el alumnado. Los entrevistados valoran especialmente este aspecto. Los docentes no conciben el proyecto educativo de otra manera. El estar un tiempo en un curso cumpliendo una (s) función (es) determinadas se relaciona con cubrir una necesidad organizativa de la cooperativa, pero su principal responsabilidad es hacia la educación de todos los estudiantes.

“Todos, todos, nos consideramos parte de todo. Es decir, nada nos es ajeno. Estamos al tanto, además. Nosotros somos un equipo igual que intervenimos en el recreo, en otras actividades. Nosotros tenemos conciencia que los chavales en el cole son de todos nosotros.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

“Todos son de todos y todos somos de todos.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

“No vale decir “tú no eres mi profe, a mí no me puedes...”. Esa es la condición básica, que todo el mundo tenga la conciencia de que todos son mis profesores y los profesores que todos son mis alumnos.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

Además de ser explicitada por los docentes entrevistados, el **compromiso de todos los docentes por todos los estudiantes** se observa en el trabajo diario. Los profesores conocen los nombres y las situaciones particulares de estudiantes de otros ciclos y etapas. Es habitual ver profesores de primer ciclo de Primaria llamando por su nombre y preguntando por las familias a estudiantes de E.S.O. o de Infantil.

“Aunque no esté más en Infantil me preocupa saber cómo van. O en la ESO. Si los encuentro por ahí y se prestan, ¿qué tal?, ¿cómo va?” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

Al alto grado de responsabilidad internalizado por el profesorado se añaden otras características que favorecen el conocimiento de sus estudiantes: a) ser un centro pequeño en un barrio donde prácticamente todos los vecinos se conocen; b) la antigüedad en el centro de la mayoría del profesorado; y c) las funciones en más de una clase que asumen los docentes.

“Somos un cole muy chiquitito, tenemos un concepto de cole como que es de todos, todo.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

Este fuerte compromiso incide en la manera que el profesorado entiende el apoyo educativo. El apoyo no se restringe a estudiantes con dictámenes o pertenecientes a uno de los “programas de apoyo” existentes. El profesorado del centro brinda atención diferenciada a todo aquel alumno que lo requiera y en el momento que lo necesite. Para esto, los docentes están muy atentos tanto al desempeño escolar de todos los estudiantes, como a los aspectos personales. Es habitual observar conversaciones de tipo privadas entre estudiantes y profesores. Estos diálogos generalmente son promovidos por los docentes y suelen darse en instancias no planificadas. También mediante el diálogo el profesorado alienta a los estudiantes a tener confianza en sí mismo. Según manifestaron los profesores de apoyo entrevistados, la problemática que más impacta en el desempeño escolar y en el buen desarrollo personal es la baja autoestima.

“Mis funciones fundamentales son estar atento, valorar, estar receptivo a cualquier necesidad. Cualquier necesidad que tenga la ESO o no la ESO. Cualquier necesidad educativa que haya, hay estar ahí para ver cómo la podemos resolver. A todos los

niños. Yo estoy atento. Cojo las notas de los chicos, que suelen ser síntomas de qué pasa algo.” (Coordinador de Diversidad, ESO)

“Hay chicos a veces que están desanimados y se encuentran con la autoestima baja, pues intentas hacerles ver por otro lado la vida, ¿no? Por otros sitios.” (Coordinador de Diversidad, ESO)

“En general son más vulnerables los chicos que tienen una autoestima bajita y que les preocupa mucho el contexto social.” (Profesora de Aula TEA, ESO)

“Es que ellos te lo dicen, “es que no soy capaz”. Entonces es “no, tú eres capaz de hacerlo”. Ese refuerzo positivo es “ves, que eres capaz de hacerlo”. Entonces ellos mismos se dan cuenta de las cosas que han hecho. Sobre todo es darles una buena salud emocional.” (Coordinadora de Diversidad, Primaria)

Además de las instancias no planificadas en las que el profesorado procura escuchar a los estudiantes y generar diálogos que refuercen su autoestima, en cada clase, desde Etapa Infantil hasta el último año de la E.S.O., se realizan asambleas. El objetivo de estas asambleas es ofrecer a los estudiantes **instancias de participación** para que intercambien opiniones, resuelvan conflictos grupales y gestionen su vida de aula.

“Semanalmente tenemos una actividad en todos los cursos, que es la Asamblea, que es un lugar donde se proponen cosas, se discuten problemas.” (Tutora de sala de 5 años, Infantil)

5.2.6. Un lugar a preservar

Varios docentes entrevistados mencionaron tener dificultad para lograr mayor participación de las familias en la vida del centro. Son pocas las familias que se preocupan por la vida del centro. También manifiestan tener dificultades para que en los hogares atiendan asuntos relacionados con la escolaridad de sus hijos.

“En general el trabajo con las familias es complicado.” (Tutora de sala de 5 años, Infantil)

“Apoyo por parte de las familias, tampoco. Con lo cual un poco intentas buscar en las familias que te echen un cable y ves que no lo encuentras. De las veinticinco pueden responder cinco familias, seis...pero tanto con esos, a veces incluso mandas notas a casa y lo que hacen es que justifican encima al niño.” (Tutora de 4to grado, Primaria)

La fiesta de San Juan es la instancia más valorada que el centro genera para promover el sentido de identidad comunitario y la participación de las familias. En este encuentro ex alumnos, alumnos, profesores y familias comparten actividades lúdicas y recreativas. Además de participar en esta festividad, en los grupos de la etapa de Infantil algunas madres acompañan cuando se realizan salidas educativas.

“Tenemos el día de San Juan que es cuando antiguos alumnos y todos los profesores nos reunimos con los padres de los niños. La verdad es que es algo fantástico. Es otra cosa que la educación...O sea, la educación, pero la parte lúdica, la parte de “vamos, venimos a disfrutar, venimos a que nos conozcamos y somos una comunidad educativa.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

Algunos de los docentes participantes no visualizan a las familias como una ayuda o recurso en la educación de los estudiantes. La mayoría de los entrevistados coinciden en otorgar a las familias un rol importante a la hora del fracaso y el abandono escolar. Según los relatos recogidos, para ellos la principal causa de absentismo y abandono escolar se relaciona con los valores que imperan en la mayoría de los hogares, que se alejarían de la cultura escolar. Si bien se realizan diversos intentos por acercar las familias al centro, los docentes todavía no están conformes con los resultados obtenidos hasta el momento.

“Es luchar un poco con la normalización de venir a la escuela. Tienen otra cultura, otra forma de vivir y sí que es difícil. No hay coherencia en cómo se trabaja en el cole y luego cómo se trabaja en casa.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

“Aquí nuestro problema es el absentismo escolar y el abandono. Quizás no tanto en 1ero en 2do, sino a partir de 3ero, en la ESO.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

Ante este problema, el claustro docente procura posicionarse como un contraejemplo cultural. Las estrategias que se llevan a cabo desde el centro no se inclinan en ofrecer puentes o lazos a fin de acercar las familias al centro. Tampoco se intenta incidir en los valores de las familias. Por el contrario, el centro procura preservar los valores propios de su cultura escolar vinculados al esfuerzo, el conocimiento, el autocuidado, la responsabilidad. Ante un contexto desfavorable, el objetivo es ofrecer a la comunidad de estudiantes una **alternativa de vida distinta a la de su entorno.**

“Lo poco que puedes hacer por ellos lo haces aquí porque en el momento que salen por la puerta...” (Maestra de 4to grado, Primaria)

“Los chicos viven en la calle situaciones bastante problemáticas. Y bueno, intentas mostrarle la otra cara de eso, de qué se debe hacer, qué no se debe hacer. Un poco la moral.” (Coordinador de Atención a la Diversidad, ESO)

Si bien el centro no considera a las familias como un recurso, sí lo hace con algunas instituciones de la comunidad. En este sentido, la organización busca activamente otros agentes de la zona y fuera de ella para ampliar sus medios. Gracias a las gestiones realizadas, una persona de la ONCE da apoyo en el centro a una niña de Infantil. El Centro de Salud del barrio se acerca todos los años para trabajar junto a docentes y alumnado un proyecto acerca de la importancia del desayuno. Además, revisan la salud bucodental de todos los estudiantes.

“El Centro de Salud viene a enseñarles lo del desayuno saludable, les enseña los hábitos saludables de cómo se come, les vienen a mirar también la boca.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

“Viene una persona de la ONCE. Ha estado viniendo durante el curso un día por semana.” (Tutora de sala de 5 años, Infantil)

5.2.7. Los obstáculos

Ciertas problemáticas exceden la capacidad del centro y están actuando como barreras a la inclusión de los estudiantes más vulnerables. Según los docentes, el principal obstáculo es “la evaluación”. Los testimonios recogidos son unánimes al respecto: el sistema actual exige que se evalúe según los contenidos mínimos del curso, sin considerar las adaptaciones curriculares. Esta situación afecta la autoestima del alumnado más vulnerable porque no alcanza lo exigido por más esfuerzo y empeño que realice. Ello es especialmente grave si se tiene en cuenta que una de las principales dificultades, y probablemente la que más está afectando a su rendimiento, se relaciona con la baja autoestima.

“¿Cómo evaluamos a estos chicos? Esto es un problema tremendo. Es que hay que valorarlos según los contenidos de las clases en que deben estar o en la que están. Esto no va. Es una contradicción.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

“No tiene sentido que unos chavales ahora les evalúes directamente por los mínimos de la asignatura cuando ellos tienen unas adaptaciones curriculares. Siempre van a salir suspensos. Dónde está la autoestima del chaval. Dónde está el esfuerzo.” (Profesora de Matemáticas, ESO)

En sentido similar, otro obstáculo identificado por el equipo docente está asociado a los plazos exigidos por la Administración para alcanzar ciertos aprendizajes instrumentales.

Según manifiesta la tutora de Infantil entrevistada, los tiempos establecidos no contemplan los ritmos de cada estudiante ni favorece el desarrollo de prácticas inclusivas.

“La presión por los aprendizajes yo creo que juega un poco en contra de la idea de darle a cada niño su tiempo, de entender que cada niño tiene un ritmo.” (Tutora de sala de 5 años, Infantil)

La tercera barrera mencionada por los entrevistados es el aumento de la ratio estudiantes/docente. En este sentido, dos docentes advierten sobre la arbitrariedad de la asignación de recursos y extrañan un reparto más contextualizado a las necesidades de cada centro.

“Somos pocos y tenemos muy poco tiempo con lo cual con esto de los recortes la verdad es que afecta mucho.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

“A mí me parece que el reparto de los recursos tendría que ser, igual que todo en esta vida, en función del entorno. No puede ser algo tan cuantitativo, tiene que haber siempre un análisis cualitativo porque no es lo mismo en un entorno que en otro entorno.” (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

El último obstáculo mencionado es la falta de opciones y de apoyo en el bachillerato que tienen los estudiantes considerados con *“necesidades educativas especiales”*.

“¿Cuándo terminan la ESO dónde los llevamos? Es incongruente porque en la Universidad hay apoyos. Se ha dejado vacío grado medio y Bachillerato.” (Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

“La mayoría de nuestros niños con necesidades educativas especiales no tienen una salida porque en Bachillerato no van a tener un profesor que les atienda. Ni van a

poder tener adaptaciones. Con lo cual son niños que serían abocados al trabajo.”
(Coordinadora de Atención a la Diversidad, Primaria)

5.3. EL CASO 3: EDUCAR EN COMUNIDAD

El caso 3 de la investigación empírica está ubicado en una de las zonas más desfavorecidas de España. El centro educativo se emplaza alrededor de dos barrios que conforman un bloque apartado de la ciudad capital de una provincia manchega. En conjunto cuentan más de 3500 habitantes, con alta proporción de población de etnia gitana e inmigrantes. Desde sus orígenes, se ha caracterizado por los altos índices de pobreza y exclusión social. En la actualidad, según los indicadores de población, los habitantes de ambos barrios continúan padeciendo el mayor peso proporcional de las situaciones de exclusión social del municipio. La problemática educativa no escapa a esta dura realidad: 7 de cada 10 personas mayores de 15 años son analfabetas absolutas o funcionales y en el caso de mujeres gitanas, la cifra aumenta a 8²³.

Para comprender la complejidad del contexto resulta pertinente una breve reseña acerca de la historia de estos barrios.

El primer barrio se conformó en la década de 1950 cuando inmigrantes de zonas rurales que buscaban mejores oportunidades de vida se establecieron en asentamientos marginales, separados de la ciudad por las vías del tren. En la década de 1960, la RENFE construyó para sus trabajadores un bloque de viviendas, creando un barrio vecino. A fines de 1970, en el segundo barrio se decidió construir un polígono de 600 viviendas destinadas a gente de muy bajo nivel adquisitivo. De este modo, ha quedado conformada una zona cerrada, apartada del resto de la ciudad que, por su morfología poligonal, muchos vecinos la caracterizan como un *ghetto* y diversos expertos los consideran un ejemplo de exclusión social fruto, en gran medida, de una planificación urbana inadecuada (Roblizo-Colmenero, 2015).

²³ La fuente consultada expone datos que pueden evidenciar la localidad del centro y, por lo tanto, poner en riesgo el anonimato del caso. Ante tal circunstancia, se decidió no presentar la fuente ni su referencia.

En las últimas décadas se ha procurado elevar el nivel de vida de los vecinos de los barrios y se ha instalado una zona deportiva, un centro asistencial, un centro comunitario, un centro comercial, una iglesia y tres centros educativos. Sin embargo, el diseño segregador, la alta conflictividad social y comportamientos marginales de algunos de sus moradores, con importante repercusión en los medios de comunicación, hacen muy difícil acabar con la discriminación que sufren los habitantes de estos barrios.

"En esta clase de barrios no hay sólo personas malas. Que hay muchas personas buenas y que necesitamos que la gente nos enseñen a salir de este barrio [...] Que vamos, que en este barrio no hay sólo personas malas, que hay personas muy malas, pero hay más buenas. [...] Si hay 100 malas, hay 500 buenas. Y que no se juzgue a un barrio entero porque 5 camellos, con perdón, matando a las personas, estemos todos implicados." (Padre)

El centro 3 no quedó al margen de este conflicto. Según los testimonios de los entrevistados, hace unos años la situación de la escuela era muy distinta a la actual, los estudiantes matriculados no superaban la media centena, las bajas docentes eran habituales y la relación con la comunidad se caracterizaba por el conflicto permanente. En el año 2006 la situación llegó a su punto más álgido cuando se produjo un episodio de violencia con armas de fuego que puso en riesgo la vida de docentes. El hecho fue registrado por los medios de comunicación y el colegio estuvo a un paso de su cierre.

Finalmente, la escuela no cerró y la Consejería de Educación convocó a profesionales interesados en desarrollar un nuevo proyecto educativo. En el curso 2006-2007, junto al asesoramiento del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades²⁴ (CREA), de la Universidad de Barcelona, se puso en marcha el proyecto de transformación en Comunidad de Aprendizaje, con 90 estudiantes matriculados en las etapas inicial y primaria.

²⁴ <https://crea.ub.edu/index/?lang=es>

"Yo creo que la idea es que sea un centro completamente abierto al barrio. Que la gente del barrio es parte. Que el colegio les pertenece. Que yo no lo he vivido nunca en ninguno de los centros en los que he estado. De hecho, a mí en un instituto normal nunca me ha entrado un padre a clase. Y yo creo que un poco la idea es pues enganchar a la educación a través de que tú eres parte de la educación." (Profesor de Inglés, ESO)

La implementación del proyecto se desarrolló en distintas fases entre las que se destacan la "sensibilización" hacia el proceso de transformación, la fase de "sueños" para proyectar los deseos compartidos y "la selección de prioridades". Desde el inicio, se implicó a las familias, servicios sociales y otras entidades comprometidas con el barrio para definir y llevar a cabo el proyecto.

En el momento de las entrevistas, al centro asistían 260 estudiantes y 35 docentes (entre los que se incluían una orientadora, una profesora Técnico de Servicios a la Comunidad -PTSC- y 2 profesores de educación de adultos). Ofrece educación Infantil, Primaria, ESO y Educación de Adultos.

Una de las particularidades de este caso es la conformación del claustro docente. Se trata de profesionales que voluntariamente han pasado por un proceso de selección. Por ser una Comunidad de Aprendizaje, los requisitos para formar parte de la plantilla docente difieren de otros centros públicos. Todos docentes de este centro han presentado un proyecto para desarrollar en cuatro años que ha sido seleccionado por la Inspección. Además, cada año deben volver a manifestar su intención de continuar en el centro y la Inspección evalúa el desarrollo del proyecto.

La gran mayoría de estudiantes que asiste al centro son considerados de alto riesgo social debido a las condiciones ambientales y sociales en las que viven. Por otra parte, hay cuatro estudiantes sordos, tres niños con problemas visuales y una joven con síndrome Down. Entre las familias predomina la cultura gitana; si bien menos de la mitad del alumnado (50%)

pertenece a la etnia gitana, la mayoría restante también comparte su sistema de valores y costumbres.

"Sordos tenemos cuatro. No tenemos intérprete de signos. Y luego tenemos tres con una enfermedad degenerativa que se van a quedar ciegos. Y una con síndrome de Down. Luego aquí hay mucho deficiente cognitivo, mucho TDH, asociado a las condiciones de nacimiento. No son TDH puros sino todos los trastornos que hay es porque son críos que no están terminados de hacer. Cuando nacen sus madres no se han alimentado bien ni llevan buena alimentación durante el primer año de vida. Entonces hay muchos deterioros cognitivos que vienen por ahí. Falta de higiene y alimentación. La mayoría de los casos que tenemos aquí es así es por condiciones ambientales y sociales." (Orientadora)

5.3.1. El compromiso por transformar

La primera cuestión que llama la atención a la hora de indagar sobre las construcciones axiológicas presentes en la cultura de este centro es el protagonismo que adquiere el ideario del modelo de Comunidad de Aprendizaje. Sus principales contenidos ocupan un lugar privilegiado en las carteleras centrales y son reproducidos en los documentos del centro y en los relatos docentes. La segunda cuestión, es el grado de acuerdo existente entre los docentes. Los relatos recogidos dan cuenta de un discurso homogéneo que se evidencia tanto en la expresión de las concepciones como en el lenguaje y los términos utilizados.

El ideario que comparten estos docentes entiende la **educación desde un sentido amplio**. Como ocurre en los dos casos anteriores, aquí la tarea educativa va más allá de lo meramente académico, involucra todos los aspectos del desarrollo de una persona que posibiliten una plena participación en la sociedad.

"Una escuela debe ser un sitio donde los críos tengan la oportunidad de desarrollarse como personas para poder vivir en sociedad de una forma adecuada y sin problemas importantes. Un niño saldría bien preparado de aquí si a partir de aquí es capaz de

desenvolverse en otro tipo de educación, en el trabajo, en una relación familiar, en una relación de amigos, o sea en cualquier tipo de ambiente en el que se tenga que mover, tenga las herramientas necesarias para saberse desenvolver y que sea capaz de aprender más, de respetar..." (Jefe de Estudios, Primaria)

Lo distintivo de este centro es la fuerte vinculación al contexto que involucran en el concepto educación y, en consecuencia, el carácter transformador que para ellos asume. Como ocurre en otras cuestiones indagadas, la comunidad y sus características terminan de definir el sentido que se le asigna al hecho educativo.

Los docentes conocen en detalle las carencias que padecen las familias que asisten al centro, sus costumbres y las escasas posibilidades de desarrollo personal que ofrece el barrio. Se muestran responsables en la atención de todas las necesidades de sus estudiantes, incluidos hábitos que suelen enseñarse en el seno familiar.

"Por eso aquí en el centro decimos: "no sé si soy maestro o soy madre, padre, amigo, asistente social...porque planteamos todo." (Tutora de 2do grado, Primaria)

Lejos de mostrarse desganados o fastidiados por las tareas que deben asumir, los docentes comprenden que la adversidad del contexto hace que su trabajo como educadores adquiera especial relevancia.

"Cuando llegas a colegios como éste, lo de la educación te lo planteas de otra manera. Aquí el porcentaje o peso de transmitir conocimientos pierde mucho peso. Aquí hacemos muchas cosas alrededor de la educación y transmitir conocimientos curriculares es obligatorio, se trabaja. En la cabeza de todos está que los niños aprendan los contenidos curriculares, pero aquí la educación coge mucha más magnitud. Empiezas a valorar mucho más los hábitos, la higiene, la salud dental, hábitos alimenticios. Es decir, educar como personas que van a tener que relacionarse fuera de su barrio. Es la idea que tenemos todos, que luego cuando salgan de aquí

sepan ir al centro a pedir una solicitud, sepan ir a una academia para apuntarse a un carnet de conducir." (Tutora de sala de 5 años, Infantil)

Los docentes muestran un marcado compromiso por la inclusión social. El objetivo último de este centro es la **transformación social**. Se evidencia una elevada responsabilidad profesional y personal por revertir la situación de desventaja y marginación que padecen los estudiantes (y sus familias). Para ello, el profesorado entiende que la educación debe desplegar su máxima capacidad innovadora. Además, a través de los relatos de los profesionales, se observa que la **visión común** se extiende también acerca de las funciones que esta escuela debe asumir para alcanzar su objetivo: a) desarrollar las habilidades, herramientas y aprendizajes necesarios para desenvolverse en otros contextos culturales; b) lograr que los estudiantes obtengan la acreditación oficial correspondiente y así posibilitar la construcción de trayectorias de vidas distintas a la que imperan en el entorno.

"Necesitan ese éxito académico. Eso es lo que les va a dar la libertad de salir de aquí el que quiera salir o el que quiera hacer otra vida o el que quiera permanecer aquí y hacer una vida diferente. Que todas son sus posibilidades, no les vamos a imponer nada. Pero el éxito académico es muy, muy importante." (Jefe de Estudios, ESO)

"Nuestro objetivo es que estudien, que hagan bachillerato, que luego lleguen a una carrera que luego digan "fíjate, estuvo en [el centro]...". Un nivel curricular que se supone que es más bajo por el barrio, pues también se puede." (Directora)

La fuerte convicción en el poder transformador de la educación está muy presente tanto en los relatos de los docentes como en sus prácticas. Como si fuese un contenido transversal en el que trabaja todo el centro, los docentes y profesores se muestran preocupados por hacer todo lo que esté a su alcance para ofrecer un modelo de vida distinto.

"No sé si te has fijado, es una pequeñez, pero todos los que venimos al cole, sobre todo las maestras que somos chicas, intentamos venir un pelín arregladas, un poquito.

Porque cuando ellos están en su entorno las madres vienen en bata, en zapatillas, y muchos no salen de su entorno. Eso también es educación, educación cívica, de que no se va a la calle en bata y zapatillas. Intentamos también que vean que en los sitios hay que dar una buena imagen. Hay que ir bien vestida un poco... tú no puedes venir de cualquier forma. Intentamos educar todos los factores. La postura cuando estamos dando clases." (Tutora de 2do grado, Primaria)

Es necesario aclarar que la idea de transformación que muestran los participantes no se restringe a una meta de llegada. Como si fuera un sueño de nunca acabar, la transformación se vincula a un proceso de mejora permanente.

"Conforme nunca estás. Si ves a un nivel académico siempre quieres más y sobre todo que ya van saliendo las primeras promociones fuera a hacer ciclos formativos... siempre esperas que tiren para adelante, que es la idea, que consigan salir de su gueto, que también sean un poco reflejo para los siguientes alumnos y compañeros, como ejemplo. Esos es lo fundamental, que vayan saliendo y se vayan enganchando a ciclos formativos, posibilidades de bachillerato para que vean que sí que se puede. Tirar para adelante." (Jefe de Estudios, ESO)

Además de las concepciones planteadas, el discurso docente es homogéneo al presentar otros **valores afines al ideario de la educación inclusiva**. Reconoce la diversidad como fuente de aprendizaje y se muestra comprometido y empático con los estudiantes y con su entorno.

"Si en el futuro hubiera una mayor diversidad de alumnado también eso beneficiaría. Aquí no tenemos alumnado extranjero, por ejemplo, tú te vas a cualquier ciudad del mundo y en un barrio marginal y a la vez ves sudafricanos, una mezcla, por ejemplo, aquí eso no lo tenemos y eso beneficia." (Jefe de Estudios, ESO)

"Yo cuando tengo días más duros, es que hay días que son muy duros, pues agarro y digo "es que si no estuviera el cole aquí para toda la comunidad: para los padres que vienen, que les gusta, que se incentivan ellos mismo, ¿qué sería de ellos?". Esto era un desastre por lo que cuentan, ¿dónde estarían? ¿Qué harían? ¿Irían al cole o no? ¿Qué sería? Es que ni eso. Sería muy, muy complicado." (Tutora 2do grado, Primaria)

Todos los entrevistados manifiestan una **concepción contextualizada, amplia y flexible del apoyo** en consonancia con el enfoque inclusivo; desde sus perspectivas, los apoyos abarcan todas las acciones destinadas a mejorar la capacidad del centro para atender las necesidades de sus estudiantes.

"Muchas veces el apoyo educativo se entiende el maestro que entra en el aula a apoyar al maestro que está dando la clase y el apoyo educativo puede ser buscar recursos para que fuera del aula siga teniendo más apoyos y pueda trabajar más. Y apoyo es tener alguien al lado que te de fuerzas para continuar de ánimos. El apoyo depende del contexto. Tiene muchas explicaciones." (Orientadora)

Además, se muestran críticos de las prácticas de apoyo remedial que se desarrollan en muchos centros españoles.

"El apoyo tiene que estar dentro del aula porque si no al final se van. Se van y se pierden y se siguen perdiendo, perdiendo clases porque les estoy reforzando otras y al final se van." (Directora)

5.3.2. Hacia una gestión comunitaria

Los valores y las concepciones presentes en el proyecto educativo y en el discurso de los docentes se materializan, en gran medida, en la estructura de funcionamiento del centro. Como ocurre en los casos 1 y 2, el liderazgo de este centro no descansa en una persona o grupo de personas; pero, a diferencia de los casos anteriores, lo distintivo en este centro es el nivel de alcance de la distribución. Se trata de un **liderazgo compartido con toda la**

comunidad. La estructura de gestión configurada propone involucrar a distintos miembros de la comunidad (en especial a las familias) en la toma de decisiones.

"Yo aquí, desde que estoy nunca he visto a [nombre de la directora] tomando una decisión personal, unilateral. Jamás." (Profesor de Inglés, ESO)

"Es un trabajo horizontal, no vertical. La jerarquía aquí no existe, existe como tal porque tenemos que tener un funcionamiento extraordinario como cualquier otro pero es todo horizontal. Más que democrático no es que la mayoría mande, sino que acordamos entre todos qué hacer. No suele haber votaciones, en realidad es todo más, hablamos todo, lo vemos bien, lo vemos mal, lo valoramos y después llegamos a un acuerdo." (Tutora de 2do grado, Primaria)

Sin perjuicio a lo anterior, llama la atención el carisma de algunas docentes, en especial de la directora, quién se distingue como un *líder carismático*, siguiendo la tipología propuesta por Weber (1979). La directora es reconocida como un referente por toda la comunidad gracias a sus características personales y su implicación con las familias y el proyecto.

A diferencia de lo que ocurre habitualmente en las escuelas españolas en las que las decisiones se toman, principalmente, en diferentes equipos docentes (departamentos, claustro, equipos de ciclo, equipo directivo, etc....), aquí las cuestiones que afectan al centro se abordan en comisiones.

"La organización interna del centro es diferente. Aquí están las famosas comisiones según las necesidades que hayan salido, partiendo de los sueños, que es otra forma de partida totalmente diferente a otros colegios, pues a partir de ahí se forman las comisiones que son las encargadas de trabajar semana a semana para que se cumplan los sueños." (Profesor de Inglés, ESO)

Las comisiones son grupos de trabajo donde participan distintos agentes de la comunidad (docentes, familiares, servicios sociales, voluntarios), son las estructuras que permiten la implicación de todos en la construcción del proyecto educativo.

Los temas a trabajar se deciden según las necesidades que se detectan en el camino hacia las metas (o "sueños") que la misma comunidad ha propuesto. En el momento de la observación, se reunían semanalmente ocho comisiones: "Recursos", "Biblioteca", "Aprendizaje", "Bilingüismo", "Absentismo", "TIC", "Socio-Afectivo", "Convivencia". Además, los representantes (o "coordinadores") de cada una conforman otro agrupamiento, la Comisión Gestora, donde se coordinan todas las actuaciones.

"El coordinador de la [Comisión] Gestora se encarga de coordinar todas las actuaciones de todas las comisiones. Vamos a ver... nos reunimos, planificamos el orden del día según las necesidades y luego vemos el trabajo de cada comisión, si necesitamos si se debe colaborar entre comisiones, internivelar entre comisiones. Todo eso..." (Tutora de 2do grado, Primaria)

Según las observaciones realizadas y las opiniones de distintos actores, la estructura de gestión en comisiones, además de implicar a miembros de la comunidad en la toma de decisiones, otorga otros beneficios: a) favorece el conocimiento entre los distintos agentes educativos; b) facilita la construcción de un sentido común, aumenta el sentimiento de pertenencia y mejora el clima del centro; c) al vincular el trabajo con necesidades reales, evita la posible burocratización del trabajo docente; e) favorece la producción de actuaciones educativas comunes; f) permite la especialización de los docentes y otros agentes educativos según sus áreas de conocimiento y/o interés.

"Las comisiones las componen profesores que han optado por estar en esa comisión, más familiares que participan, más esas asociaciones.... Por eso tienen más fuerza porque ahí se entabla la relación y la coordinación de todos los que trabajamos en este colegio. No sólo docentes. Los padres proponen, se sugieren cosas, las asociaciones

también proponen su forma de trabajar, sus medidas y entre todos se buscan acuerdos. Si los docentes propusiéramos cosas que luego en el comedor no se van a trabajar, los críos no funcionarían..." (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

El centro lleva adelante complejas acciones educativas que evidencian el **alto grado de coordinación y colaboración** existente entre los docentes. La propia gestión comunitaria es, a la vez, causa y consecuencia de ello.

Además de la estructura de funcionamiento, el compromiso docente es otro elemento que resulta clave para entender la colaboración. El claustro entiende que el éxito del proyecto educativo depende, en gran medida, de su compromiso por el bien común.

"Cuando yo llegué empecé en 5to. Era la necesidad que había. Cuando estaba en 6to se valoraba la necesidad de ver quién podía cubrir el perfil de primer ciclo con especialidad de Infantil dedicada al tema de lectoescritura. Entonces me propusieron bajar a primer ciclo. Y el año pasado empecé primero con ellos." (Tutora de 2do grado, Primaria)

Ese importante nivel de compromiso se materializa en la buena disposición de los docentes para trabajar más horas de las habituales, colaborar entre ellos e iniciar y/o involucrarse en las distintas acciones educativas que desarrolla el centro. Sólo por mencionar un ejemplo, debido al exceso de demanda se debió poner un límite máximo de comisiones a la que los docentes se pueden apuntar.

El trabajo colaborativo entre los docentes aumenta el repertorio de actuación para atender las distintas necesidades educativas de los estudiantes. En la actualidad, por ejemplo, dos estudiantes de Primaria realizan actividades de aprendizajes en Infantil, luego de un acuerdo entre distintos actores.

"Son acuerdos con las familias. Yo considero que estar en una Comunidad de Aprendizaje no es estar tú solo en tu aula con tu grupo de alumnos de cinco años como me toca a mí. Sino que yo me di cuenta que esto es todos a una. Entonces si queremos que la cosa funcione tenemos que poner todos de nuestra parte y cuando se llegan a acuerdos con las familias, no tiene que ser sólo con el tutor, con el referente de ese aula, hay una amplia gama de posibilidades." (Tutora sala de 5 años, Infantil)

El humor y buen clima que impera entre los docentes es otra de las características que llaman la atención de cualquier observador externo. Pese a las largas jornadas, el intenso trabajo que realizan y las difíciles situaciones que muchas veces viven, no transmiten fastidio ni agobio; por el contrario, los profesionales del centro se muestran con buen ánimo y sumamente cordiales.

"La mayor parte del trabajo lo hacemos en casa porque aquí es todo con alumnos o ya ves... El preparar las clases es en casa y son clases muy preparadas [...] Y luego, a lo mejor y se han quedado en nada y te quedas muerta, pero al día siguiente las volvéis a hacer. Y eso lo veo todos los días, por eso digo que el trabajo del equipo docente es extraordinario." (Jefe de Estudios, Primaria)

No resulta desatinado vincular la colaboración que existe entre los docentes con el buen clima que se vive en el claustro. Las estrategias de colaboración funcionan como un **sistema de apoyo entre los docentes**. Además de las mencionadas ayudas profesionales, el claustro desarrolla estrategias para reflexionar como grupo, fomentar el buen clima y apoyarse emocionalmente. Se trata de variadas acciones recreativas y/o académicas (muchas de las cuales conllevan una gran preparación), que favorecen la construcción de un sentimiento de pertenencia.

"Hacemos tertulias sobre textos pedagógicos. La última tertulia que hicimos fue sobre un texto de Paulo Freire. [...] La comisión de biblioteca que es la que más se encarga de

los textos, pero se proponen. Ahora como por ejemplo como somos un centro bilingüe yo he propuesto de hacer una tertulia en inglés." (Profesor de Inglés, ESO)

"Los viernes tenemos como norma, entre comillas, que nos vamos de cañas a un sitio que hay aquí bastante conocido. [...] Vamos los viernes a juntarnos y desahogarnos. Y luego una vez al mes decimos comida oficial y alguien elige un sitio para comer y nos sentamos y hacemos temática, fiesta de disfraces, de cosas. Porque entre compañeros necesitamos calidad de compañerismo. Si no tenemos eso estamos perdidos. ¿Sabes que eso es obligatorio? No está en la PGA, no sé porque, pero vamos...Decimos de broma que tenemos Comisión de Festejos. Porque es que si no... Siempre estamos organizando algo. Sino esto es imposible. Sería un caos, ¿dónde nos apoyamos?"
(Tutora 2do grado, Primaria)

5.3.3. Las actuaciones de éxito

Para trasladar la concepción de apoyo inclusivo a la práctica diaria, el centro despliega el dispositivo pedagógico propio del enfoque de Comunidad de Aprendizaje. Las prácticas conocidas como "Grupos Interactivos"²⁵, "Tertulias Dialógicas"²⁶ y "Padrinos Lectores"²⁷ se llevan a cabo en todas las aulas, desde Infantil hasta ESO.

El modelo pedagógico se presenta como inherente al proyecto fundacional que dio origen a la renovación del centro. En este sentido, para los docentes actuales, el dispositivo les ha sido impuesto institucionalmente; ser parte de una Comunidad de Aprendizaje implica desarrollar dichas prácticas y, en ocasiones, prescindir de otras. Según los relatos recogidos y las observaciones realizadas, se puede afirmar que el claustro docente no vive dicha

²⁵ El "Grupos Interactivo" consiste en el agrupamiento de todos los estudiantes de un aula en subgrupos de cuatro o cinco alumnos. El tutor prepara tantas actividades como grupos haya. A cada uno de los grupos se incorpora una persona adulta (en general voluntario de la escuela o de la comunidad) que dinamiza la actividad. Los grupos cambian de actividad cada 15 o 20 minutos.

²⁶ Las "Tertulias Dialógicas" son sesiones destinadas a compartir extractos o ideas de una obra de la literatura clásica universal que los estudiantes previamente han seleccionado porque les ha suscitado algún interés. En cada sesión un estudiante diferente asume el rol de moderador de la dinámica.

²⁷ Los "Padrinos Lectores" es una dinámica donde los alumnos de los cursos superiores cuentan cuentos a estudiantes de Infantil. Cada estudiante mayor apadrina a un pequeño y, una vez por mes, cada "padrino" le cuenta un cuento a su "ahijado". Si bien no es una "acción de éxito", propiamente dicha, se trata de una dinámica muy promocionada por las Comunidades de Aprendizaje.

situación de modo coercitivo; por el contrario, valoran positivamente estas acciones "de éxito", las adhieren a las fundamentaciones propias del modelo para sustentar su opinión y no plantean (o al menos no en esta investigación) la posibilidad de otra forma de actuación.

"Las estrategias sólo hacemos Comunidad de Aprendizajes. Por ejemplo, grupos cooperativos aquí no entran porque es como duplicar una metodología, si ya tengo esto y me funciona..." (Directora)

Respecto a la puesta en práctica de las "actuaciones de éxito" se evidencian distintas situaciones. Las observaciones de los "Grupos Interactivos" y las entrevistas realizadas a los estudiantes permiten afirmar el interés y motivación que muestra el alumnado ante dichas situaciones pedagógicas. Se trata de un momento escolar muy esperado por los estudiantes, donde cada miembro del grupo tiene mayores oportunidades de interacciones y de aprendizaje en relación a una clase "tradicional". Los docentes también aprecian especialmente estas prácticas, entre otros aspectos, por fomentar la ayuda entre pares.

"Y además de nosotros, el apoyo de ellos, de los mismos Grupos Interactivos, como son en lenguaje de iguales cuando se lo explica él va a entender mejor que si se lo explico yo. Es que si se lo explica él es su compañero. El que lo entiende le explica al otro mucho mejor." (Directora)

La alta valoración asignada a la estrategia descrita es clave para su buen funcionamiento. Cuando debe reorganizarse el horario de las ayudas a fin de cubrir alguna baja docente u otro imprevisto, por ejemplo, los últimos en sufrir modificaciones son los Grupos Interactivos (además de las comisiones que gestiona la vida del centro).

"El Grupo Interactivo es irrompible El Grupo Interactivo y las comisiones procuro no tocarlos." (Jefe de Estudios, Primaria)

"En la mente de todos está siempre salvar el grupo interactivo." (Jefa de Estudios, Primaria)

En cambio, el grado de aceptación las "Tertulias Dialógicas" entre el estudiantado es dispar. Las observaciones realizadas dan cuenta de situaciones pedagógicas donde alrededor de un tercio del grupo de estudiantes no se involucró con la actividad planteada y el esfuerzo docente se centró en lograr el silencio del grupo. Por otra parte, el material literario utilizado en las dos dinámicas observadas cuenta con escasa representación femenina y con estereotipos de géneros propios de una cultura machista.

A la hora de valorar la puesta en práctica de las tertulias, dos docentes reconocieron dificultades para desarrollarlas. Ante estas situaciones, se apoyaron en otros docentes o elaboraron diferentes estrategias a fin de mejorar la práctica, pero, en ninguno de los casos, han pensado en dejar de realizarla, ni han cuestionado la validez de la dinámica en su contexto.

"En 5to, por el cambio de edad que están teniendo, las tertulias las hacen muy regular. Digamos que no las argumentan. Ellos dicen "me gusta esto", pero no argumentan el por qué eligen ese párrafo. Entonces yo hablé con la tutora de 1ero de la ESO y le dije "mira, ¿qué te parece si 3 o 5 alumnos (todos no pueden ser porque una tertulia de mucha gente tampoco es viable) ... qué te parece que vengan, que 5to los necesitan para que tengan ejemplos?" (Tutora de 6to grado, Primaria)

Los docentes han realizado adaptaciones o modificaciones en las actividades literarias en función de sus propias reflexiones y formación. En la actualidad, se realizan tertulias con literatura infantil y juvenil que no están totalmente ajustadas al marco de las Tertulia Dialógica Literaria, propiamente dicha.

"Al no ser clásicos, no nos permiten llamarlo tertulias dialógicas literarias" (Tutora de sala de 5 años, Infantil).

"Hay un problema de entendimiento, y lo siento mucho porque mi formación me ha costado. Yo creo que hoy por hoy por más que CREA considere la literatura infantil y juvenil como un género que no es válido.... Yo creo que es tan importante como la literatura de los adultos, entonces hay clásicos de la educación infantil y que ellos no los consideran clásicos, pero en mi opinión sí que son clásicos." (Tutora de sala de 5 años, Infantil)

Una pregunta que surge en la observación se vincula con el grado de flexibilidad que el enfoque de Comunidad de Aprendizaje ofrece para promocionar posturas críticas, aunque se persigan objetivos similares.

Los docentes conocen los beneficios que pueden generar los distintos agrupamientos y lo asumen como una estrategia más dentro de su propio repertorio de herramientas didácticas. La disposición del mobiliario dentro de cada aula da cuenta de ello. En todas las aulas, las mesas de trabajo se colocan juntas, en grupos de dos mesas dobles o todas unidas formando una U, en ningún caso las mesas se ubican separadas.

Además de las interacciones dentro del grupo clase, el centro fomenta las relaciones entre las clases. Es habitual ver actividades de apoyo entre estudiantes de diferentes niveles o etapas.

"Sí, ayudan los mayores, apadrinan a un alumno menor, hacen un contrato y les ayudan en las tareas de lectoescritura." (Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad)

"Para los pequeños es un modelo a seguir el de los mayores. Y para los mayores es expresarse todavía mejor porque ellos tienen la responsabilidad." (Tutora de 6to grado, Primaria)

Las funciones de los docentes que brindan apoyo se definen de manera conjunta entre el tutor, el profesorado de apoyo y el equipo de orientación, según las necesidades de cada grupo de clase. Las estrategias de apoyo son variadas e incluyen la preparación de material didáctico, trabajar junto al tutor con el grupo total algún contenido específico, participar de los Grupos Interactivos, permitir el desdoble de un grupo o ayudar a un conjunto de alumnos con un aprendizaje, entre otras.

"Necesitan un apoyo especial, estar más cerca, hablar más despacio para que lo entienda. Se le está enseñando el lenguaje de signos a toda la clase para que les hablen, para que estén integrados. Entonces el apoyo se reparte dependiendo de las necesidades." (Directora)

"Tenemos una síndrome de Down en 1ero de la ESO. Luego también otras dos chavalas que han venido derivadas de otros centros con bastantes problemáticas, entonces a esos grupos hay que apoyarlos más. Un 1ero de la ESO lo hemos tenido que dividir en dos grupos, pero con igual profesorado." (Directora)

"Los tutores llevan muchísima carga de trabajo y le corresponde al especialista ir adelantándole material y preparando, sabiendo la línea de trabajo que está haciendo el tutor." (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

Los tutores de cada grupo, lejos de delegar responsabilidad de ciertos estudiantes en los especialistas, organizan sus clases para que todo el alumnado pueda participar y aprender. Esto no excluye que, en un momento dado, algún estudiante o pequeño grupo trabaje un contenido específico fuera de la clase. Cuando eso sucede se tienen en cuenta dos cuestiones: a) que no afecte emocionalmente al estudiante; y b) que pueda reincorporarse a la clase ordinaria sin dificultades.

"Apoyan más al grupo clase en general. Esto es un aula inclusiva, es uno de los objetivos principales. Ellos saben que necesitan refuerzo y viene J. y se van con él. Pero

el profesorado forma parte del grupo clase. No nos planeamos que se vayan, todo lo contrario, es para incluir. Pues luego en el trabajo ordinario del aula yo tengo mis clases planificadas con todo el grupo clase. Pues lo que hago es organizar clases que podamos hacer todos. Estamos todos ahí, mejor o peor nadie tiene diferencias porque están conmigo..." (Tutora 2do grado, Primaria)

Los apoyos que se brindan en las aulas son parte de una **política global de ayudas** dispuestas estratégicamente a lo largo de la escolaridad de los estudiantes para que puedan construir sus trayectorias con éxito. Por ello, se privilegia la atención temprana y los apoyos en las áreas instrumentales. Además, se utiliza la figura del docente de apoyo como recurso para que los estudiantes tengan un referente durante las transiciones de etapas.

"En 1ero y 2do hay apoyos casi todas las horas. La lectoescritura es básica y fundamental para nosotros. Se apoya a todo. Porque en todas las clases hay alumnos con necesidades educativas especiales y tenemos profesionales de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje que atienden a esos niños más llamativos y graves, entre comillas. Pero es que luego hay otro sector que también necesita apoyo y es donde entramos con el apoyo ordinario. [...] Estamos apoyando en todos los niveles. Pero los primeros apoyos que yo pongo es 1ero y 2do de Primaria. Por el tema de la escritura que nos parece súper fundamental." (Jefe de Estudios, Primaria)

"Apoyo también 6to de Primaria para conocerlos de cara a cuando empiecen ya con nosotros en la ESO. Conocerlos. Los conocemos en 6to, entramos a apoyarlos, para que ya nos conozcan cuando entren a 1ero." (Jefe de Estudios, ESO)

Todas las acciones que se llevan a cabo son analizadas y evaluadas en función de los aprendizajes desarrollados por cada estudiante. Para ello se valen de registros minuciosos donde se describen las metodologías empleadas, los logros obtenidos, las dificultades que pudieron surgir, las ausencias, las llegadas tardes. La información recopilada permite que los

docentes cuenten con un mayor conocimiento de cada niño o niña y así personalizar las estrategias de apoyo futuras.

"Al final del curso con los informes que se han elaborado de los niños que más ayuda necesitan se toman decisiones antes de acabar el curso. Pues con estos niños se ha trabajado así, así y así se han conseguido los objetivos, si, no, algunos. Todo eso se va anotando y de cara al curso siguiente se retoma esas últimas conclusiones y se ponen en práctica otra vez." (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria)

"Trimestralmente la evaluación, pero cada trimestre también hay otro día que todos nos juntamos con cada curso niño por niño. Hacemos muchos repasos al alumnado y en muchos foros y en muchos sitios. Los niños con necesidades pasan por muchos sitios y se les habla mucho y se les valora mucho todo. No queda nada al azar." (Jefe de Estudios, Primaria)

5.3.4. Innovar, investigar y colaborar

Además del dispositivo pedagógico anteriormente descrito, los docentes del centro han desarrollado **acciones de enseñanza y aprendizaje variadas y diversificadas**. Se trata de estrategias que cuentan con distintos grados de formalidad y que, en su mayoría, son fruto de esfuerzos personales y/o grupales por enriquecer sus prácticas de enseñanza y ampliar las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes del centro. El conjunto de estas acciones permite comprender, en gran parte, cómo se hace efectivo el ideario del centro. Las actividades docentes son un medio para alcanzar el gran objetivo que se propone la escuela: la transformación social. Según las finalidades que persiguen, las prácticas inspiradoras que desarrolla este centro se podrían clasificar en tres grupos: a) aquellas que muestran otro modo de vida posible; b) las destinadas a reflexionar críticamente el estilo de vida del entorno; c) las acciones que abordan aspectos emocionales, valores y habilidades básicas necesarias para participar plenamente en la sociedad.

Dentro del primer grupo se encuentra la gran cantidad de acciones destinadas a que los

estudiantes conozcan otros espacios y personas y vivan situaciones culturales diferentes. Para eso, los docentes proponen distintas salidas y se buscan alternativas para la participación de los estudiantes en diversos escenarios y foros. Muchas de esas convocatorias, además, son premiadas con otras experiencias culturales o recursos para el centro, logrando un efecto multiplicador. Otro de los beneficios de estas iniciativas es su alto valor pedagógico. En contraposición con las situaciones artificiales o recreadas, las experiencias educativas desarrolladas en contextos reales permiten el desarrollo de un aprendizaje significativo y elevan la motivación de los estudiantes.

"O se va al teatro, o se va al Audicine, que es un festival de cine o, por ejemplo, A. el otro día los sacó a hacer fotografías del barrio para un concurso que hacen, municipal. Pues se intenta que salgan ahí para que también para abrirles un poco la mente. Entonces se intentan hacer actividades fuera para que ellos vean poco a poco cosas que se pueden hacer con gente fuera del barrio, que es uno de los principales problemas, que es demasiado gueto, entonces sí que es fundamental que salgan fuera del barrio." (Jefe de Estudios, ESO)

"El proyecto de la Biblioteca, el Comenius que hicimos. Llevarte a unos críos a Madrid, que nunca han salido de aquí, el convenio que hicimos con Victoria. Y ahora nos han aprobado otro con Valencia, el convenio es con Valencia, pero veremos de buscar un lugar para llevar a los críos. No sé si los llevaremos a Madrid o a Barcelona. Entonces estaría genial poder... ya te digo, son críos que nunca han salido de aquí, que nunca han cogido un metro. Alucinan." (Orientadora)

Dentro del segundo grupo de actividades, se encuentran las iniciativas cuyo objetivo es que los estudiantes analicen críticamente su propio contexto. Para ello, los docentes llevan a cabo distintas acciones destinadas a reflexionar sobre la igualdad de género, las consecuencias de los hechos delictivos o del uso de drogas, entre otras cuestiones. Nuevamente, los docentes comprenden el valor educativo que tienen las situaciones reales y convocan a personas claves para abordar cada tema.

"P., un abogado de Cáritas, que interviene con todas las familias que están en procesos penitenciarios y tal, viene a contarles todo a nivel de la leyes, como están afectado a sus padres, sus madres. Como empiezan con pequeños hurtos como para que sepan las consecuencias que eso tiene." (Jefe de Estudios, ESO)

"Vino también un padre que como había pasado por el proceso penitenciario vino a contarnos un poco su experiencia. Todas esas pequeñas cosas al final te dejan marcado. Muchas veces eso lo ven como un juego." (Jefe de Estudios, ESO)

La tercera cuestión que abordan las innovaciones pedagógicas son las habilidades sociales y aspectos emocionales. Los educadores del centro entienden que la realidad que vive la mayoría de los estudiantes hace especialmente necesario este trabajo. Por tal motivo, desde Infantil hasta la ESO, todas las clases comienzan el día escolar con una asamblea, espacio destinado para compartir sentimientos, emociones, vivencias, preocupaciones y, además, trabajar habilidades sociales.

"Tenemos las asambleas la primera media hora que para mí es muy importante precisamente porque se trabaja mucho este componente emocional. Pues, ahí hablan todo, se trabajan todo lo que son normas, hábitos, habilidades sociales, cómo nos expresamos, qué sentimos, por qué. Es un momento ahí de confianza de la clase, de apertura, incluso vienen también familiares que participan en las Asambleas." (Profesora de Pedagogía Terapéutica. Primaria y ESO)

Además de las finalidades que persiguen, las estrategias que se desarrollan en cada aula, ciclo o etapa poseen dos características: se comparten y se estudian. Los docentes comparten conocimientos, inquietudes, recursos y estrategias. Ese intercambio permite que las acciones novedosas que comienzan en un aula se expandan y se consolidan en todo el centro. Las asambleas, habituales en la etapa Infantil, son un claro ejemplo de este recorrido. Hace muchos años, un docente las utilizó en su clase de Primaria y al poco tiempo

se constituyó como práctica habitual en todo el centro.

La puesta en común incluye, además, la valoración de las acciones. Se analiza cómo funcionan las prácticas en las distintas aulas y se proponen mejoras en base al conocimiento generado.

"Pues había tutoras que lo hacían, otras que no. Unas que lo hacían a primera hora de la mañana, otras que lo hacían al final. Con el curso ese se vio que funcionaba, que las clases que lo hacían que les iba bien y se ha puesto casi por norma en todas las clases. Está funcionando. Son unas técnicas, unas estrategias, que todo el mundo conocía, que todo el mundo utilizaba a su manera, pero a raíz de puestas en común y de decir "funciona mejor así"." (Tutora de 2do grado, Primaria)

"Yo me voy apuntando todo lo que veo que sale bien y lo que sale mal y voy así, pasito a pasito. Tengo siempre el apoyo y el seguimiento del equipo de orientación. Les vas comentando lo que va sucediendo...Lo van apuntando y yo voy probando poco a poco." (Tutora de sala de 4 años, Infantil)

Una vez más, es necesario destacar el compromiso del plantel docente. El interés y dedicación que muestra el claustro por mejorar sus prácticas es una de las claves para comprender el enriquecimiento de las prácticas que lleva adelante el centro.

"Todo el mundo está las 25 hs. del día pendiente de lo que puede captar y aplicar a su mundo y a su escuela. Si aquí tenemos profesionales que saben lo que quieren, se apasionan por lo que están haciendo. Tanto por Internet, por televisión, el boca a boca, en cuanto nos enteramos de algún proyecto que se puede llevar a cabo aquí lo comunicamos a través de los grupos que tenemos de organización. Lo comunicamos y a partir de ahí cada uno aporta su creatividad, su iniciativa. Lo que te comentaba al principio, nadie suele echarse atrás. Al contrario, tenemos que irnos frenando e ir seleccionando porque son muchas las ideas y las iniciativas que tenemos." (Profesora)

de Pedagogía Terapéutica, Primaria y ESO)

Además de los docentes, es necesario mencionar el rol que cumple la Comisión de Aprendizaje. La existencia de este espacio favorece que las innovaciones conformen un verdadero sistema de acciones educativas que persiguen un objetivo común. La comisión de aprendizaje es el ámbito institucional donde se formalizan los intercambios y se evalúan las iniciativas que se llevan adelante en todo el centro. Además, se diseñan prácticas de enseñanza transversales que afectan a todo el centro y favorecen la construcción de una identidad institucional y de sentimiento de pertenencia en los miembros de la comunidad.

5.3.5. Preocupación por todos los estudiantes (y sus familias)

Como ocurre en los otros casos estudiados, los profesionales del centro 3 conocen los nombres de todos los estudiantes y están al tanto de las situaciones que atraviesan. La tarea de cada docente no se circunscribe a los estudiantes de su clase. Al tratarse de un centro pequeño, con una plantilla docente estable, profundamente implicada y que realiza diversas funciones, **el sentimiento de responsabilidad se extiende a todos los estudiantes** que asisten al centro.

"[Conozco] a todos [los estudiantes]. Porque además doy Informática, entonces han ido creciendo y ya a los últimos años daba a 5to, 5to y 6to, pero antes daba a toda la Primaria. Y luego también los apoyaba en la ESO. Entonces al final los conoces a todos. Además, son hermanos o son primos. Esto no es un cole grande. (Tutora de 2do grado, Primaria)

Lo distintivo de los docentes de esta escuela es que el **elevado grado de comprensión e implicación se extiende a las familias** que acuden al centro. Los docentes de la ESO, por ejemplo, se preocupan por situaciones que padecen madres y padres de estudiantes de etapa de infantil. La fuerte convicción de ser parte de un proyecto comunitario parece ser una de las claves explicativas. Además, los múltiples espacios donde participan las familias como los grupos interactivos, las comisiones y las tertulias literarias posibilitan la

construcción de lazos afectivos entre los docentes y las familias. Algunos de estas relaciones se consolidan en estrechos vínculos personales que continúan más allá del ámbito escolar. Es habitual que los docentes organicen salidas recreativas con ex-estudiantes; o, incluso, que se involucren personalmente con las familias como el caso de una docente que ejerce de "tutora postiza" de la sobrina de una ex alumna.

"Como aquí la relación con la familia es muy cercana, comencé a crear vínculos con la familia, mucha confianza. Yo las considero parte de mi familia ya, muy amigas etcétera. Y bueno [...] la hermana estaba embarazada de J. [...] Es más joven que yo, dos años más joven. Los mismos intereses, las mismas inquietudes, entonces, pues, ya a partir de ahí se creó la relación que cada vez ha ido creciendo. Y yo a J., digo que la tengo medio adoptada, que por supuesto que tiene a su madre, pero yo ejerzo un poco de tutora y a lo mejor porque la familia, lamentablemente, no le puede dar, pues intento dárselo yo. Ya no sólo cosas materiales, sino pues a lo mejor salir de aquí de [nombre de la ciudad donde se localiza el centro] y venirse a mi pueblo, conocer a otras personas, leer cuentos, escuchar música. Si aquí está más limitada pues ir conmigo...Me la llevo en verano a mi pueblo, en navidades también me la llevo al pueblo." (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria y ESO)

"Aquí es muy normal... irnos al cine con estos chavales o irnos al Burger a comer. La verdad que sí, eso es también una muestra de la confianza que las familias nos tienen al profesorado." (Profesora de Pedagogía Terapéutica, Primaria y ESO)

Otra clave para comprender la extensión de la implicación docente hacia las familias, se puede encontrar en la propia definición que los entrevistados dan acerca de quiénes son los estudiantes más vulnerables. Si bien los entrevistados opinan que todos son vulnerables debido a la situación de exclusión cultural y económica que viven las familias, a la hora de identificar al sub-grupo de mayor riesgo educativo no dudan en mencionar a los niños, niñas y jóvenes que padecen situaciones familiares más conflictivas (padres presos, situaciones de alcoholismo, drogadicción, abandonos).

"Nuestro estudiante por norma general es vulnerable, porque socialmente son vulnerables. Vienen de familias con una situación cultural y económica muy excluida. Tienen problemas de exclusión. Muchos de ellos tienen problemas para hacerse de materiales, de lápices, libretas[...]. Luego a nivel de la cultura muchos de ellos son gitanos. Entonces la etnia, la cultura gitana marca unos parámetros que hacen que sea difícil intervenir en algunos ámbitos como por ejemplo en temas de género..."
(Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad)

Fruto de la experiencia, los docentes se muestran confiados en atender todas las dificultades educativas de los estudiantes, siempre y cuando cuenten con el apoyo de la familia. Es decir, el claustro identifica los alumnos de mayor riesgo educativo según el grado de disfuncionalidad familiar y no según las necesidades individuales (especiales y/o ordinarias) que presentan.

"Aunque tenga todos los problemas del mundo, hemos tenido chicos con problemas, muchísimos...pero con apoyo familiar han caminado" (Jefa de Estudios, Primaria)

"Los que tienen peor situación familiar. Padre que está en la cárcel, tiene más riesgo de abandono. O que no tiene estabilidad emocional. Que se separan, que se juntan, padres problemáticos, alcohólicos, drogas. Estos niños son auténticos supervivientes. Para mí, tienen mayor capacidad de aprendizaje que en cualquier centro. El niño que aprende aquí tiene mucho más mérito que el que tiene una familia." (Tutora de 2do grado, Primaria)

La trayectoria de los estudiantes que no cuentan con contención familiar suele comenzar con faltas recurrentes y serios problemas de conducta (en especial durante la etapa de la ESO), como antesala del abandono de la escuela a los 16 años.

El centro realiza distintas acciones destinadas a asegurar la permanencia en la escuela el máximo tiempo posible. Se lleva un control semanal del absentismo en todas las etapas y, en la hora semanal de "tutoría", los docentes se trasladan a las casas de los estudiantes a fin de conversar con las familias aspectos relacionados con la educación de sus hijos o hijas.

"Lo que hacemos es que semanalmente llevamos el control del absentismo. Entonces me van diciendo, "mira, me está faltando un montón este chaval". El primer paso siempre lo hace el tutor. Llama a la casa o ha hecho una "tutoría activa", ha ido a su casa y resulta que me están diciendo "es que no quiere venir o la madre no lo trae porque..." (Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad)

A través del registro de absentismo se procura detectar tempranamente los estudiantes más vulnerables para prevenir problemas graves de conductas y/o el abandono escolar durante la ESO.

"En Primaria ya se van detectando los chavales que en el futuro van a ser más vulnerables y más sensibles a los problemas. Pero luego en Secundaria sí que hay alumnos que cuando ves que las familias ya no pueden con ellos, con problemas familiares muy graves o que prácticamente sin ningún tipo de control, pues ahí son los que ya prácticamente tienes pocos medios para poder engancharlos al cole." (Jefe de Estudios, ESO)

En la etapa ESO y sin el acompañamiento de la familia, los docentes se encuentran con pocos medios para contener situaciones de alta conflictividad. En estas ocasiones, recurren a la expulsión para intentar preservar al resto de la clase.

"La expulsión es prácticamente nula en Primaria, pero en Secundaria sí que hay expulsiones. Porque si tú no cumples las normas, y tú vienes a hacer lo que te da la gana...entonces, ¿qué hago?, ¿qué ejemplo le doy al resto? Si tú vienes y te vas portando bien y tu padre se preocupa y está aquí... Entonces podríamos pensar que los

niños que se portan peor, que son los que más necesitan, son los que se expulsan. Pero es que yo no sé la solución [...]. Yo tengo aquí que salvar un currículo y a unos niños que tienen posibilidades. Y esos niños me machacan a lo mejor medio día perdido entero de clase. Y lo que queremos es sacar ejemplos." (Directora)

5.3.6. Implicar a la comunidad

El análisis efectuado sobre las entrevistas de los participantes del centro 3 muestra que la dimensión **sentido amplio de comunidad e implicación con ella** es la dimensión con más citas asociadas. La gran cantidad de menciones ilustra **el rol protagónico que adquiere la comunidad** en este centro. El proyecto educativo que se desarrolla conlleva y requiere de la participación activa de toda la comunidad involucrada en él. Desde el enfoque de Comunidad de Aprendizaje, el centro pertenece a la comunidad; por lo tanto, su éxito depende, en gran medida, del compromiso de los actores involucrados (docentes, familias, agentes sociales, voluntarios, etc.).

"Lo fundamental [es] que todos los que forman parte de la comunidad sigan implicados. Esto no es una escuela normal porque el proyecto está hecho para que todo eso sea comunitario, porque las características del barrio y del centro son esas, si eso no se cumple, fallamos por algún sitio y al final no podemos tirar. Si empieza a debilitarse alguno de esos apartados...O sea, si el profesorado está cansado para tirar, no hay nada que hacer. Si la familia está cansada tampoco hay nada que hacer. Si la Administración tampoco empuja, después con el proyecto no hay nada que hacer." (Jefe de Estudios, ESO)

Las mencionadas comisiones son los ámbitos privilegiados para involucrar a los agentes de la comunidad, en especial a las familias. Estos espacios se presentan abiertos para todo aquel que se interese por el proyecto y quiera participar y, tienen por finalidad, compartir la toma de decisiones, con distintas personas de la comunidad, sin importar la función que cumplan, así como aumentar los recursos humanos que dispone el centro.

Las observaciones realizadas, permiten sostener que se trata de espacios valorados por los profesionales que, en la actualidad, cuenta con la participación de pocas familias. En las dos dinámicas observadas se observó un clima distendido, de mucha confianza entre los miembros, donde la directora dinamizaba la conversación entre los miembros y motivaba especialmente a las madres y padres a emitir sus pareceres. Los profesionales han utilizado un lenguaje coloquial y se evidencian conversaciones informales entre distintos miembros de la comunidad.

Además de las mencionadas Comisiones, se conforman otras instancias que tienen por finalidad el desarrollo colectivo del proyecto educativo. Las normas de convivencia del aula y del colegio, por ejemplo, se consensuan entre las familias, docentes y estudiantes.

"Lo que se intenta en este colegio es que ellos formen parte de la educación y que puedan sugerir ideas. Nosotros siempre fijamos las normas con ellos, las normas del centro. Entonces nosotros podemos tener normas diferentes a otros centros porque las familias lo han querido así, en consenso con los profesores y los alumnos incluso. Yo lo veo más participativo y me gusta mucho más. Casi que los castigos, por llamarlos por alguna manera, se deciden con los alumnos, con los padres. No tomamos decisiones como expulsar a alguien si en ese momento a la familia no le viene bien." (Profesor de Inglés, ESO)

Además, el hecho educativo no se circunscribe a estudiantes y docentes. El proyecto transformador que esta escuela lleva a cabo requiere la consolidación de una comunidad que aprende. Por tal motivo, se han desarrollado acciones de formación abiertas a toda la comunidad vinculadas a la construcción de trayectorias de vidas alternativas.

"Ex alumnos también alguno. La mayoría son mayores, familiares mayores que ya tienen hijos o madres o primos. Y tenemos otra gente que no es ni siquiera del barrio [y] que aquí se dan cuenta que es más personalizado el estudio. Y tenemos menos

horas, fíjate, porque no podemos dar tantas horas como dan en la EPA, en la escuela de adultos." (Directora)

Es necesario destacar el trabajo que los agentes de la comunidad llevan a cabo con las familias. Los docentes entienden que para ser un referente de los estudiantes es fundamental contar con la confianza de las familias. Por tal motivo, despliegan gran preocupación por crear lazos afectivos, los ayudan, en la medida de sus posibilidades, a cubrir las necesidades que puedan tener.

"Cuando ya se crean esos lazos, eso ya se acaba totalmente porque tú ya lo tienes como amigos, te vienen, te tomas un café, hablas con él tranquilamente, hablo de cómo limpio no sé qué, o ha venido mi hermana y... o sea, ya cualquier cosa, ya no sólo hablar del colegio." (Directora)

"Con las madres hay que tener un trato muy cordial. No puede estar aquí con una madre que no tiene estudios, hablándoles de una manera...No, tienes que hablarles de una manera formal pero siempre explicando, siempre acercándoles. Si tienes que gastar una broma, se la gastas. Tienes que hablar un poco como si estuvieras en casa con tus hermanos y con tus amigos. Ellos tienen que sentir cercanía, si ellos ven que estás lejos, no. Y acercarse a los niños por la familia. Eso es la primera lección que aprendí aquí. Me los quiero ganar a ellos, me acerco a las familias. Cuando ven que la familia es una persona cercana, una persona que puede confiar en ti, que te puede contar sus cosas, lo van a hablar en casa y le van a decir "a la maestra tal no la trates mal. Te respetan más." (Tutora de 2do grado, Primaria)

Además, buscan incidir en la educación de los padres y las madres como una estrategia efectiva para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.

"[Estamos diseñando] un Café Tertulia de cómo se lee cuentos a los críos. Y luego queremos que cuando terminemos de hacerlo, cada mamá se lleve un libro a su casa y

lo vaya leyendo durante la semana y le lea al crío. Las madres aquí no les leen a sus hijos. Aunque no sepan leer bien les puede servir para aprender a leer ellas y para sentir la necesidad de leer." (Orientadora)

Quizás una de las cuestiones que más llama la atención al observador es el interés de los docentes por hacer partícipes a las familias en la práctica áulica. La presencia de familiares en el aula es considerada el apoyo más importante que pueda tenerse en clase. La "Comisión Voluntariado", por ejemplo, se dedica a la gestión. Los beneficios que conlleva el apoyo familiar en el aula son varios. Además de la ayuda que significa contar con otro adulto, a través de la participación de los familiares en el aula se favorece la construcción de significados comunes mediante el desarrollo de propuestas pedagógicas que se proponen relacionar aspectos culturales de las familias con la cultura escolar. En una de las clases observadas, por ejemplo, dos padres ayudaron al grupo de clase a componer y ensayar bulerías. Una actividad de apariencia simple permite que los padres asuman el rol de expertos, y que las prácticas culturales propias del entorno puedan resignificarse con la mediación del trabajo docente.

Otros buenos ejemplos que muestran la alta valoración asignada al conocimiento de las familias son el taller de marcos que dicta uno de los padres y la función mediadora que ejercen las familias ante situaciones de conflicto.

"A lo mejor les pasa algo y sienten que no lo pueden solucionar y estoy por aquí y me dicen "ven, mira estos dos". Y yo hago de mediador. En la clase de marquetería les estoy enseñando a hacer actividades que hacía yo, por desgracia, en la cárcel que son sencillas y preciosas como hacer dibujos en hilo..." (Padre)

El trabajo del centro es reconocido por las familias. Quedaron atrás los días en que la conflictividad entre los docentes y las familias ocupaban un lugar en el periódico local. Si bien los docentes demandan mayor implicación, se observa una muy buena relación entre la escuela y las familias. Diariamente se presentan gran cantidad de madres pidiendo consejos

sobre situaciones personales, buscando ayuda para resolver gestiones, contando situaciones vividas con los hijos e incluso pidiendo la mediación ante conflictos entre familias. El centro es un referente para la comunidad.

"Aquí hemos tenido casos de familias que se iban a pelear fuera por motivos que fueran y decir "no, vamos a ir al cole que en el cole las cosas se arreglan hablando". Y han venido con un tema que no tenía nada que ver al centro y han venido a esta sala, les he dado café, hablarlo. Porque dicen que aquí en el cole no se pega." (Profesora Pedagogía Terapéutica, Primaria y ESO)

Muchos padres y madres muestran una enorme gratitud hacia los docentes y hacia el proyecto, debido a que el centro les dio la posibilidad de encontrar un nuevo sentido de vida: con historias personales muy duras, caracterizadas por la marginación y la exclusión social, participando en esta escuela es la primera vez que se sienten útiles, valorados, contenidos y reconocidos.

"Puedo entrar cuando yo quiera, me siento útil. Si necesito una fotocopia me la dan, si ellos necesitan como hoy, viene alguien como usted, si puedo ayudar, le ayudo y me siento que la gente...que no soy un don nadie, que soy que una persona igual que usted. Y que yo le necesito a usted y que usted me necesita a mí. Y entonces pues eso me ayuda a seguir adelante. Y a mis hijos, ya te digo, es que... ahora mismo le puedo hacer la prueba. Yo ahora mismo entro ahí y digo "necesito 30 euros para comer" y hay 5 o 6 maestros que me los dan. Y eso es lo que vale. No lo digo porque buscando el dinero o algo a cambio, sino que me siento aquí arropado." (Padre)

Hace unos años, el centro formaba parte de un proyecto promocionado por el Ayuntamiento, Comunidad Económica Europea y la Conserjería de Educación destinado a la mejora de los barrios deprimidos. El proyecto aunaba las acciones de los tres centros educativos de la zona y las distintas entidades, asociaciones de vecinos y servicios sociales. Según cuentan los entrevistados, en los años en que ese proyecto se llevó a cabo se

registran los niveles de absentismo más bajos y mejoras en el rendimiento de los estudiantes.

"Estábamos implicados los tres colegios, todas las asociaciones. Llegaba septiembre y decíamos "venga, actividades de los niños: baloncesto, esto, no sé qué" y se ofertaba todo, ningún niño se quedaba sin nada. Había un grupo scout, bueno que sigue estándolo. Eran tales recursos... todo eso fue reducción. Fue reducción de personal. A las comisiones viene menos gente que venía porque dice "no podemos, tenemos que hacer nuestro trabajo y aparte no puedo venir al colegio porque desatiendo". Entonces todo ese apoyo, fueron años boyantes. Esos años, en el estudio que hicimos con el Comenius, esos años hubo menos absentismos que ninguno. [...] Cuando todo el mundo apoya y el mismo objetivo de calidad de enseñanza y de nivel curricular alto, sube."
(Directora)

Si bien ese proyecto finalizó, el centro continúa trabajando con tres asociaciones barriales sin fines de lucro: una orden eclesiástica que lleva a cabo un proyecto de formación destinado, principalmente, a madres solteras adolescentes; una ONG que asiste a personas vinculadas con drogas; y una entidad barrial que ofrece distintas actividades deportivas.

La comunicación entre las entidades barriales es fluida. El centro funciona como núcleo estratégico donde se establecen acciones de apoyo que involucran a distintas agencias prestadoras de servicio. La filosofía comunitaria del proyecto y su gestión participativa facilitan el diseño de actuaciones integrales en las que cada prestador comprende su función como parte de un abordaje sistémico.

"Aquí vienen prácticamente todas las partes de la sociedad representados. Policía, menores, Cáritas. Viene un montón de gente. Entonces esas cosas se demandan ahí. A veces ellos toman nota y lo pasan a estancias superiores para ver qué se puede hacer."
(Directora)

"Por ejemplo, hoy en la reunión la chica que estaba sentada a mi lado y me ha dado un listado, es de Hijas de la Caridad. Entonces me dice "mira, estos son los chicos que estamos haciendo nosotros", para ver si coinciden y si podemos hacer actividades conjuntas." (Profesora Pedagogía Terapéutica, Primaria e Infantil)

Mediante el trabajo conjunto, en el centro se ofrecen actividades extraescolares y de fines de semana.

"Hay asociaciones del barrio que tienen monitores y les dan también actividades, juegos, siguen trabajando aquí en el cole." (Profesora Pedagogía Terapéutica, Primaria e Infantil)

La búsqueda y obtención de recursos humanos y materiales es otra cuestión a destacar en el vínculo entre la escuela y la comunidad. El centro se moviliza activamente para obtener recursos humanos y materiales. La búsqueda de voluntarios para cubrir apoyos en clase, por ejemplo, incluye la promoción de actividades a través de redes sociales, televisión y radios locales, campañas gráficas y charlas en centros de formación docente, entre otros. Además, se preocupan por la sostenibilidad de esos recursos.

"Eso conlleva no sólo conseguirlos, sino mantenerlos y formarlos. Hace poco, por ejemplo, el lunes anterior, tuvimos una merienda de bienvenida formativa de los voluntarios. Se los invitó a una merienda y les pusimos un Power Point y les contamos las funciones que tiene el voluntario dentro del centro. Sus derechos, sus deberes. Un poco cuál es su función, agradecerles que estén con nosotros." (Profesor de Inglés, ESO)

Por último, la escuela se relaciona con otros centros educativos con problemáticas comunes, españoles y fuera de España. La colaboración entre centros que se establece se vincula principalmente al intercambio de experiencias y al estudio de fenómenos comunes. Las aportaciones generadas a partir del trabajo conjunto son especialmente valoradas por la comunidad del centro.

"El año pasado hicimos un estudio de absentismo escolar con un colegio de Nápoles, un Comenius, estuvimos allí y ellos vinieron aquí. El barrio es mucho más grande pero prácticamente del estilo. Te metes en Internet y también tela... y tenemos los mismos problemas, y llegamos a la conclusión en el estudio que hicimos cualitativo que los problemas eran los mismos. Y los alumnos que faltaban eran siempre los mismos, los que tenían problemas, que los padres tenían otras prioridades, los que económicamente eran más bajos y tal." (Directora)

5.3.7. Sensibilidad para accionar

La **sensibilidad** que el centro muestra **ante la realidad de su entorno** se evidencia en el primer objetivo que se plantea como institución: ofrecer a los estudiantes la posibilidad de construir trayectorias de vida distintas a las del entorno.

La marginalidad y la exclusión social que viven la mayoría de las familias que asiste al centro dan cuenta de una problemática estructural cuya superación excede las posibilidades de una escuela. Ante tal situación, los docentes no se desaniman y amplían sus funciones y creatividad para desarrollar las acciones necesarias a fin de lograr la deseada transformación. Además, comprenden que su accionar se define según las necesidades que haya que cubrir y las barreras que haya que derribar para alcanzar el objetivo. Por tal motivo, reconocen como una de las principales fuentes de información para el diseño de acciones educativas las características del entorno, su cultura, problemática y circunstancias. Para los entrevistados, sin la comprensión de la cultura de las familias y su realidad, su labor docente no llegará a buen puerto.

La estabilidad del claustro docente es clave para que los docentes comprendan la potencialidad de las familias como estrategia de ayuda. Los docentes entrevistados manifestaron que se trata de un proceso que lleva más de un curso lectivo, que requiere primero comprender la cultura del entorno, para luego entender a las familias como un apoyo valioso en la educación de sus hijos e hijas.

"El progreso es lento, es que la fuerza que tiene el barrio es muy fuerte. Entonces ese proceso, cuando ya lo vas conociendo la realidad sí que lo canalizas mejor y sí que te ayuda a abrir la mente en todos los aspectos y vas viendo que esos pequeños avances te parecen grandes avances. [...] Cuando notas el apoyo, te ayuda a ti mucho y te refuerza positivamente, a seguir luchando." (Jefe de Estudios, ESO)

Muchos son los ejemplos que muestran la sensibilidad que este caso ha desarrollado para comprender su entorno y desarrollar acciones educativas asociadas a sus necesidades. Iniciativas como la creación de la ESO, la educación formal de adultos y el refuerzo en inglés para ex alumnos, son medidas que surgieron teniendo en cuenta la dificultad de la comunidad para estudiar fuera del barrio.

"Hay una nena que el otro día vino: 'Ay, el inglés fatal'. Como aquí tenemos adultos, no se va a pasar con la ESO porque entonces le viene mal. Pero sí con los adultos, entonces he hablado con el profesor de inglés y los martes y los jueves que por la mañana ella tiene libre, viene aquí y apoya inglés y le estamos dando clase de inglés de refuerzo." (Directora)

En relación a aspectos culturales del contexto que actúan como barreras para lograr los objetivos escolares propuestos, los docentes procuran actuar con respeto y empatía.

"Como vimos que seguíamos teniendo alumnas que se iban. Cuando entrábamos a las clases de la ESO nos miraban diciendo 'vaya rollo que nos van a contar', porque es un poco como si estuviésemos insultando a su madre. Claro, estás diciendo que lo que están haciendo está mal. Estás diciendo que lo que ha hecho su madre y su abuela está mal, entonces no podemos entrar diciendo eso. Hasta que un día les dije, 'oye, esto tenemos que cambiar el chip' porque a mí, si me estuvieran insultado todos los días me sentaría muy mal, habría que trabajar de otra manera. Entonces yo nos hemos planteado trabajar con distintas cosas [...]. Lo que intentamos es que vayan quedando

cosas. Entonces siempre es un video o un cuento o una historia. Algo con ellos que luego puedas entablar algo de debate y que les quede. Vas plantando la semilla. Que quede. Poco a poco ya vas viendo los roles que hay en las cosas." (Orientadora)

Procuran involucrar a toda la comunidad y, como se analizó, se establecen distintos espacios abiertos de diálogo para la reflexión conjunta.

"Queremos mover a las mujeres porque son las mujeres las que vienen, las que inculcan, para cambiarles un poco la mentalidad y trabajarlo desde dentro y desde fuera." (Orientadora)

La escasez de recursos es una de las grandes dificultades que el centro procura resolver con creatividad, voluntad y dedicación. Si bien la responsabilidad de provisionar los recursos (económicos, materiales y humanos) no corresponde al centro, los docentes adquieren una actitud pro-activa al respecto. Gracias a ello, han logrado compensar los recortes presupuestarios que ha sufrido el centro.

"Tenemos comedor, tenemos aula matinal, movemos para libros, nos presentamos a los concursos, no porque nos creamos que seamos maravillosos sino porque es la manera de conseguir dinero. Entonces el primer año que entré, me dijo R. "tenemos que ir a presentarnos al Marta Mata porque son 25 mil euros" y dijimos "vamos". Y mientras nos faltaban un año y pico para que salga la convocatoria y entonces nos fuimos presentando a otros premios [...] Nuestro objetivo no era demostrar que éramos maravillosos, el objetivo nuestro era ¿dónde conseguimos recursos? Presentándonos a premios. Es una faena presentar el proyecto: "¿este qué nos piden, ¿qué nos dan?, ¿qué características?, ¿qué presentamos?" Nos vamos moviendo así porque no tenemos dinero. Claro, eso desde fuera la Administración no lo ve y no lo valora. Lo que sí se ve de fuera es que aquí lo damos todo gratis. Entonces el que no puede merendar, merienda, el que no puede comer, come, el aula matinal, los libros los conseguimos

peleándonos, haciendo sorteos o invirtiendo en lo que sea, buscando sponsors, hacemos de todo." (Orientadora)

5.3.8. Las limitaciones

Las barreras que el centro no logra derribar conducen a reflexionar sobre los límites de acción de una institución educativa. El proyecto que han logrado desarrollar con éxito y esfuerzo requiere, entre otras cosas, ciertos recursos, un acompañamiento por parte de la Administración y la presencia de las familias. En un escenario signado por la crisis económica, el centro cuenta con menos recursos, la actual Administración no acompaña el proyecto como en épocas pasadas y las familias del barrio están atravesando tiempos especialmente duros.

"Antes funcionaba mejor en el sentido de que tenía más apoyo de la Administración. Pero claro, ahora con los recortes cada vez hay menos. Claro, antes de la crisis, incluso las familias. Nosotros necesitamos muchos voluntarios, necesitamos el apoyo familiar. Pero claro, en un barrio marginal la crisis es donde más se nota. Hoy en día la familia necesita buscar el pan donde sea. No tienen tiempo de venir. Cuando tenían más recursos en casa tenían más tiempo de venir al cole a ayudar." (Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad)

"Ahora no hay trabajo. Y si tienes un trabajo no te pagan. La mayoría de la gente lleva meses sin cobrar." (Padre)

El centro, hasta el momento, ha logrado suplir las falencias con estrategias pro-activas como se muestra en el sub-apartado anterior con respecto a los recursos. La falta de acompañamiento de la Administración se hace notoria ante la imposibilidad de dar soluciones efectivas que serían de gran utilidad como la titulación en el centro de la educación de adultos o la adecuación de las evaluaciones considerando el contexto.

"Es complicado porque al meter a todos los centros en el mismo saco y medirnos con pruebas de evaluación estandarizadas para todas sin entender el contexto de aquí es complicado. Habría que matizar mucho el rendimiento dependiendo del contexto donde se esté dando. Sinceramente creo que aquí lo tienen muy difícil de no ser que tengan una relación más directa con otros centros, que vayan a probar a otros institutos. Incluso que la Administración se vuelque un poco más con el centro y proponga actividades alternativas y no sea solo lo académico y lo curricular. Me refiero a ciclo formativo de carácter de talleres, laborales. Ahí podrían tener más salida."
(Profesor de Pedagogía Terapéutica, Infantil y Primaria)

Sin embargo, los entrevistados se muestran preocupados por las posibilidades de implicación de las familias cuando están atravesando situaciones de privaciones tan angustiantes. Si bien en el momento de recogida de datos estaban contemplando distintas acciones para trabajar la participación familiar, cabe preguntarse por las posibilidades de acción de una escuela sin el debido acompañamiento de otros agentes sociales.

Al complejo escenario descrito se suma una dificultad extra. Durante los últimos cursos, el centro ha sido destino de niños, niñas y jóvenes expulsados de otros centros. Sin contención familiar y con severos problemas de conducta, los entrevistados reconocen los límites de su actuación y temen por el riesgo que puede suponer para el desarrollo del proyecto y para el aprendizaje del resto de los estudiantes.

"Para que estos niños sigan manteniendo esa línea educativa hay que hacer más. Y ya no discriminación positiva sino ya incluso reacción afirmativa. Es decir, hay que salvarlos de alguna forma. Entonces hemos tenido problemas porque se ha corrido la voz y se ha dicho "el centro es genial". Entonces niños que han sido expulsados de otros centros los matriculan aquí. Claro, un nene que no ha mamado comunidades, que no tiene una convivencia, que no sabe qué es mediar. Entonces este nene me la puede liar, este que ha estado aquí, pero entra luego por el aro porque lo sabe, lo racionaliza y lo

sabe. En un momento de colega puedo tirar una clase entera, pero cuando se calma, sabe...pero el otro no. Eso nos cuesta un montón." (Directora)

La situación creada recientemente esboza un cambio que puede ser significativo: transformar los centros con pedagogías de avanzada para la inclusión en espacios para la atención de los estudiantes, considerados "problemas", que son excluidos de la enseñanza "ordinaria y de excelencia". Si se transformara en tendencia, estas prácticas generarían un nuevo escenario de "segregación educativa post inclusión" que podría seguir el patrón ya observado en Canadá (Redwing Saunders y DeBeer, s/f) detallados en el capítulo 2 de esta tesis. Es decir, estudiantes y familias de minorías étnicas o grupos desaventajados elijen estudiar en escuelas con pedagogías inclusivas porque obtienen mejores resultados en términos de autoestima y de trayectorias de aprendizaje.

Para que se afiance este tipo de escenario es necesario, como exponen los expertos canadienses, que sean las familias y los estudiantes los que elijan la opción más adecuada para satisfacer sus expectativas y necesidades. Por el contrario, si la derivación a las escuelas de avanzada es unilateral, o sea, la exclusión de la escolaridad ordinaria es decidida por la autoridad administrativa sin consenso de los interesados, se debería considerar un retroceso con respecto a la situación actual, a la que el centro ha arribado merced al esfuerzo del proyecto docente, la participación de la comunidad y el entusiasmo de alumnos y padres.

Una vez más, la respuesta al dilema excede a la capacidad de la escuela y del sistema educativo. La decisión forma parte de las incumbencias de las políticas más amplias y las valoraciones del conjunto de la sociedad.

CAPÍTULO 6.

ANÁLISIS CONTRASTADO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En el presente capítulo se examinan los conocimientos emergentes del estudio empírico. La presentación se organiza alrededor de los aspectos -valores y prácticas- que resultaron comunes en los tres casos investigados y los que, en cambio, solamente se observaron en las dinámicas de alguno o algunos de ellos. Asimismo, se identifican obstáculos y palancas para el alcance de las metas, tal como fueron registradas por los actores.

Es importante aclarar que el análisis no se propone comparar los tres modelos para establecer valoraciones. Como ya se anticipó, el objetivo de la investigación es comprender el desarrollo de tres sistemas de apoyo, que ya fueron valorados positivamente por agentes externos²⁸, para conocer el entramado de acciones que realizan con el propósito de alcanzar

²⁸ Cabe recordar que en el proceso de selección y adjudicación de los premios recibidos por los centros 1 y 2 interviene, primero, una comisión de selección formado por técnicos y profesores designados por el Ministerio de Educación, que analiza y valora todas las memorias presentadas a tal efecto por los centros participantes en cada convocatoria y que, finalmente, el grupo de “los mejor evaluados” es visitado por dos expertos designados por la presidencia de dicha comisión evaluadora, cuya tarea es conocer *in situ* la realidad y veracidad de las políticas y prácticas que cada centro ha destacado en su memoria como merecedoras del reconocimiento que otorga el premio. Todo el proceso en su conjunto permite sostener con razonable consistencia que los centros finalmente premiados (pero seguramente también muchos de los “finalistas”) mantienen culturas, políticas y prácticas inclusivas.

exitosamente las metas de inclusión, según los contextos en que cada centro desarrolla sus prácticas educativas.

En esta tesis se ha entendido que los sistemas de apoyo para la inclusión educativa son el conjunto de herramientas y dispositivos, tangibles e intangibles, que un centro aplica para alcanzar la meta de ofrecer a todos sus estudiantes la más elevada calidad de formación de acuerdo con sus necesidades e intereses. Por tal motivo, el repertorio instrumental es una adaptación o una creación que emerge en la particular dualidad contexto-centro educativo. Sin perjuicio de las originalidades que les son inherentes, en los sistemas de apoyos hasta aquí analizados se distinguen patrones o factores comunes que fueron observados en los tres casos. Los patrones identificados corresponden tanto al contexto como a los centros y abarcan aspectos estructurales, así como axiológicos y de comportamientos. Los factores comunes se complementan con perfiles específicos que surgen de innovaciones espontáneas o programadas en la dinámica de cada dualidad contexto-centro.

Es necesario aclarar, además, que la fragmentación de la información en sub-apartados responde a un criterio didáctico para facilitar la comprensión de los hallazgos. Los fenómenos estudiados, especialmente los que se presentan bajo los títulos "Marco Axiológico" y "Dinámicas organizacionales" están estrechamente interrelacionados, siendo, en ocasiones, meramente didáctica la decisión organizativa de la información.

6.1. PERFILES ESTRUCTURALES

En la siguiente tabla se presentan los perfiles estructurales comunes que se han identificado luego del análisis en los tres centros (tabla 6.1).

El caso 3 ha recibido diversos premios, entre los que se destacan el Premio Nacional de Educación para el desarrollo "Vicente Ferrer" (Resolución de 23-2-2011), el Premio Nacional contra la pobreza y la exclusión social, CSIF y, el Premio Marta-Mata a la calidad de los centros educativos (Resolución de 25-3-2011). Para la selección de este caso, además, se analizaron los resultados de las evaluaciones externas e internas durante el plazo 2010-2014.

Tabla 6.1
Matriz de los perfiles estructurales

Contexto		Exclusión social
Génesis		Fracaso del sistema público tradicional.
Estructura	Edificio	Edificio público o donación privada con intervenciones estructurales y estéticos afines al proyecto.
	Recursos Humanos	Dotación formal de docentes con relativa estabilidad. Participación de voluntarios/as y agentes comunitarios.
	Gestión	Participativa

Fuente: Elaboración propia

6.1.1. Los contextos

Los tres centros estudiados se caracterizan por estar localizados en contextos urbanos que conforman un perfil particular y común: están emplazados en barrios situados en ciudades españolas de tamaño intermedio y grande, donde habitan familias en riesgo de exclusión social. Por lo tanto, la gran mayoría de la población que asiste a las tres escuelas se caracteriza por vivir graves carencias sociales, económicas y culturales.

Los barrios en los que se ubican los centros 2 y 3 se pueden considerar "bolsones" de exclusión social por la homogénea condición social o étnica de sus vecinos. El centro 1, en cambio, se aloja en un barrio heterogéneo en cuanto a la condición social de sus habitantes; sin embargo, desde sus orígenes la oferta educativa en la comunidad se segmentó, siendo el centro 1 el destino escolar de los estudiantes procedentes de las familias en riesgo de exclusión. Es importante destacar que esta situación comienza a mostrar un leve cambio. En los últimos años, algunas familias de clases medias han optado por este centro y la composición de alumnado, paulatinamente, se torna más heterogénea.

Si bien en diferentes grados, los tres contextos se caracterizan además por una elevada conflictividad social que se materializa en altas tasas delictivas, de consumo de sustancias adictivas, altas tasas de violencia de género y familiar, bajo capital educativo y cultural de las familias de las comunidades educativas. En los barrios de los centros 2 y 3 se conforman

asimismo vecindarios con definidas identidades culturales y familias extendidas que fortalecen la pertenencia al medio comunitario.

Debido a las características de sus respectivos entornos, los sistemas de apoyo desarrollados en cada uno de los centros se orientaron a los problemas pedagógicos derivados de las desventajas sociales, culturales y económicas de los estudiantes, en mayor medida e intensidad que a los emergentes de limitaciones físicas o cognitivas individuales.

6.1.2. Las génesis

Los tres centros estudiados comparten un origen común: sus proyectos fueron fundacionales y son el resultado de la decisión conjunta entre distintos actores por conformar espacios de calidad educativa, transformadores de la realidad social de la comunidad en la que estaban insertos. En un caso (centro 2), la escuela no existía antes de la organización de la cooperativa de trabajadores que decidió crearla en el año 1971 para ofrecer mejor educación en un barrio obrero que carecía de servicios calificados y prestigiosos. Al cabo de unos años, la escuela se consolidó debido al cierre del centro público de la zona.

En los otros dos casos (centros 1 y 3), las actuales escuelas son el resultado de sendos proyectos fundacionales especialmente diseñados con el objetivo de superar las crisis terminales en las que los habían sumergido los modelos de gestión anteriores. En estos dos casos los proyectos contaron con el apoyo de la Administración y, en el caso del centro 3, con el asesoramiento de expertos de la Universidad de Barcelona y la participación de las familias de la comunidad.

El origen de los tres casos se ubica en sendas crisis, por ineficiencia o ausencia, de los modelos públicos anteriores para dar respuestas de calidad a las necesidades educativas en tres entornos desaventajados.

Es necesario destacar ciertas diferencias en cuanto al proceso de los diseños de los proyectos educativos. En los casos 1 y 2, los proyectos pedagógicos fundacionales han sido

especialmente confeccionados por docentes para los centros y contextos en cuestión. En cambio, el proyecto educativo que refundó el centro 3 fue fruto de un trabajo conjunto entre docentes, el equipo del centro de investigación CREA (Universidad de Barcelona), familiares y otros agentes de la comunidad, a partir del modelo pedagógico de Comunidad de Aprendizaje desarrollado por CREA. En este sentido, la participación docente (y del resto de los actores involucrados) consistió principalmente en la adaptación contextualizada de un modelo dado.

6.1.3. Las estructuras

En la actualidad, los tres centros cuentan con la dotación de docentes correspondiente por ley según los contextos y necesidades que atienden (tabla 6.2) y amplían sus recursos humanos con la participación de voluntarios y agentes de la comunidad. Es necesario destacar que dentro de los patrones comunes hallados se advierte en los tres casos una relativa estabilidad del cuerpo docente.

Tabla 6.2

Cantidad de estudiantes y docentes, según centro

	Estudiantes	Docentes	Ratio alumnos/docente
Centro 1	160 (aprox.)	17	9,4
Centro 2	322	36	8,9
Centro 3	260 (aprox.)	35	7,4

Fuente: Elaboración propia

Nota: la cantidad de estudiantes en los centros 1 y 3 es aproximada debido a diversas situaciones de mudanza de familias que acuden a los respectivos centros.

Los tres centros ofrecen un horario ampliado: además de sus correspondientes servicios educativos (tabla 6.3), cuentan con salas matinales y diversas actividades extraescolares que realizan durante la tarde y, en ocasiones, los fines de semana. Es importante resaltar este aspecto ya que la extensión del tiempo de aprendizaje es señalada por la comunidad científica como una de las claves para acelerar los aprendizajes, en especial cuando se lo relaciona con las destrezas instrumentales (Rodríguez et al., 2012).

Tabla 6.3
Oferta educativa, según centro

	Educación Inicial	Educación Primaria	ESO	Formación Profesional Básica	Educación de Adultos
Centro 1	Sí	Sí	No	No	No
Centro 2	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Centro 3	Sí	Sí	Sí	No	Sí

Fuente: Elaboración propia

El último aspecto tangible común a destacar es la organización del centro. En los tres casos, la vida del centro se gestiona de forma participativa en los órganos de decisión colectivos; ya sea en las comisiones (como en el caso 3) o en asambleas de docentes o de cooperativistas, se trata de tomar decisiones consensuadas entre los involucrados.

6.2. MARCO AXIOLÓGICO

Los tres centros estudiados fundamentan sus acciones en sólidos marcos axiológicos que son compartidos por el conjunto del personal. La dinámica que en cada caso se consolida es el resultado de la puesta en práctica de los valores consensuados. En términos generales, los tres casos entienden el fenómeno educativo desde un sentido amplio y asocian la función de la escuela a valores y principios éticos universales, tales como la igualdad de derechos, la justicia social y el respeto por la diversidad. Es destacable la estrecha relación que establecen entre la función educativa y las mejores oportunidades de vida. Desde distintos enfoques, los tres centros vinculan la misión escolar con el futuro de los estudiantes.

En los tres casos, el marco axiológico es manifiesto y explícito, siguiendo una modalidad que se puede asimilar a la exposición de las seis creencias del *Education for all* (Ontario Ministry of Education, 2005). A los fines analíticos, distinguiremos dos dimensiones en la conformación de los ejes axiológicos que sustentan los proyectos educativos: a) la cultura inclusiva y b) claustro docente comprometido y formado.

6.2.1. Cultura inclusiva

La impronta inclusiva y transformadora se recoge a partir de la propia génesis fundacional y se refuerza a través del éxito obtenido a lo largo de los años de experiencia. Surgir de las cenizas y construir proyectos exitosos otorga gran confianza en las posibilidades de acción del conjunto de los actores de la comunidad educativa. Siguiendo una perspectiva ecológica, las tres instituciones, en alguna medida, han interiorizado como fruto de sus experiencias que "ante un problema, hay una oportunidad".

Por otra parte, en las prácticas de los tres centros se observan características identificadas con "culturas escolares positivas" (Deal y Peterson, 2009), como son:

- El aprendizaje involucra tanto a los estudiantes como a los docentes.
- Alta valoración acerca de la colegialidad y el desempeño profesional para la mejora del aprendizaje y resultados de calidad para todos los miembros de la escuela.
- Altas expectativas acerca del potencial de los estudiantes y los docentes.
- Clima de respeto y alegría.
- Presencia de celebraciones de éxito, rituales y ceremonias que refuerzan la identidad del centro.

A la hora de profundizar sobre el peso y significado que los conceptos adquieren en cada cultura escolar se evidencian interesantes matices (tabla 6.4).

En el centro 1, el reconocimiento a la diversidad se fundamenta, principalmente, en el valor relacional y pedagógico del mismo. Además de reconocer el componente ético, el centro 1 muestra una gran convicción acerca de las posibilidades que brinda la diversidad como fuente de aprendizaje y de relaciones interpersonales para los estudiantes. El resultado de esta creencia compartida se observa en el compromiso del claustro por llevar a cabo múltiples propuestas pedagógicas que aumentan las interrelaciones entre todos los estudiantes del centro y que implican el uso de distintos materiales, espacios y formas de expresarse. En este centro, el valor pedagógico de la diversidad se conjuga con otros dos conceptos preponderantes en su ideario: la creatividad y la participación.

Tabla 6.4

Concepto de educación: creencias y propuestas pedagógicas derivadas, según centro

	Creencia	Propuesta pedagógica derivada
Centro 1	La diversidad es el valor de mayor peso en la acción educativa. La diversidad es fuente de aprendizaje y de enriquecimiento de las relaciones interpersonales.	Propuesta pedagógica que promueve creatividad, participación, actividades de interrelación entre todos los actores, utilización de variados materiales, espacios y formas de expresión.
Centro 2	Derecho de los estudiantes a una atención personalizada; deber profesional y ético de los educadores de garantizar ese derecho.	Detección y atención de las distintas necesidades y situaciones de los estudiantes para que alcancen objetivos curriculares comunes a todos los estudiantes de la comunidad.
Centro 3	La educación es la vía privilegiada para alcanzar la transformación social.	Aprendizaje conjunto y participación igualitaria a través del empoderamiento de la comunidad.

Fuente: Elaboración propia

En el caso 2, la estima por la diversidad también es uno de los valores compartidos que mayor peso adquiere en el ideario del centro; sin embargo, su significado no es el mismo. Aquí, la diversidad se relaciona a los derechos de los estudiantes por una atención personalizada y el deber profesional y ético de los docentes por hacer efectivo ese derecho. La consecuencia (o causa) se observa, por ejemplo, en el esfuerzo de los docentes del centro 2 por detectar y atender las distintas necesidades y situaciones de los estudiantes para que alcancen objetivos curriculares comunes a todos los estudiantes de su región.

El sistema de creencias compartido por los docentes del centro 3 se configura en torno a una idea eje: la transformación social. La educación es entendida como un proceso de empoderamiento de una comunidad a través del aprendizaje conjunto y la participación igualitaria.

Los matices hallados dentro de los valores y creencias compartidos en cada caso estudiado permiten observar la relación entre los sistemas de creencia y la resolución de problemas que proponen Schein (1992) y Hargreaves (1995). El marco de entendimiento que cada uno de los grupos docentes ha construido es producto, en gran medida, de la resolución de problemáticas pasadas y, a su vez, sirven para afrontar nuevos desafíos. Es decir, las

creencias y valores dan sentido a las acciones que se llevan a cabo y a la propia razón de ser de cada centro.

6.2.2. Claustro docente comprometido y formado

El elevado grado de implicación de los docentes de los claustros es una característica común a los tres casos estudiados. Se trata de profesionales que se comprometen personalmente con el proyecto educativo, no dudan en quitar tiempo de su vida personal si es necesario, son solidarios con los otros docentes, se forman y preparan para poder dar respuestas a las problemáticas y se muestran abiertos a reflexiones conjuntas.

Otro patrón identificado es el alto nivel de preparación de los docentes y su formación continua. Se trata de profesionales con un destacado desarrollo profesional. Además, cada centro realiza instancias formativas colegiadas atendiendo a las necesidades en el desarrollo de los proyectos educativos ("formación en centro"). Por otro lado, los docentes, de manera individual, realizan cursos y otras capacitaciones según sus intereses y las circunstancias específicas de su trabajo diario. De este modo, el claustro asegura un bagaje de conocimiento compartido vinculado a las necesidades contextuales y, a su vez, cada docente construye su propia especialización atendiendo a sus propios intereses. El interés por la formación individual es potenciado por la buena aceptación y el reconocimiento a la capacitación docente como fuente de mejora.

La relativa estabilidad del cuerpo docente y la incorporación a través de procesos de selección es otro patrón común en los casos estudiados. La exigencia profesional y la adhesión al manifiesto axiológico operan como filtros de selección informal; atrae a profesionales comprometidos con la docencia e interesados en formar parte de proyectos educativos de calidad y, a su vez, aleja a quienes no están dispuestos a realizar los esfuerzos que supone trabajar en este tipo de centros o no comparten los valores expuestos. Este fenómeno es especialmente relevante en el centro 1; por no contar con medios formales para seleccionar sus recursos humanos, la exigencia docente que la propia dinámica genera es la principal estrategia para contar con buenos docentes.

Además, como se describió en cada caso, los profesionales de los tres centros cumplen diversas funciones docentes y de gestión según las necesidades que se deban atender. Es necesario detallar este aspecto por ser una de las explicaciones para que en ninguno de los centros estudiados se evidencien solapamientos en las funciones, ni tensiones entre el profesional de apoyo y los docentes tutores (Sandoval, 2008; Gallego Vega, 2011). En ninguno de los casos, los profesionales de apoyo se restringen a las funciones descritas en la normativa española. Los rótulos de cada profesional responden más a una exigencia burocrática que a una función docente diferenciada (especialmente en el caso 1). Los docentes (de apoyo y titulares) tienen absolutamente incorporado que las funciones o roles que cada uno asume es definida por las necesidades del centro, teniendo en cuenta su formación profesional.

Es fácil inferir que tanto el marco axiológico, como las dinámicas organizacionales que se llevan a cabo, son determinantes del sentido de responsabilidad de todos los docentes hacia todo el estudiantado, en cada uno de los centros. La responsabilidad hacia la educación de todos los estudiantes conlleva al conocimiento de sus historias de vida y circunstancias. El interés por la vida de todos, además, no se circunscribe al período de tiempo en el que asisten al centro. En los tres casos, los docentes procuran conocer cómo es su vida una vez concluido su paso por el centro.

Es importante señalar que el interés por las trayectorias de los estudiantes guarda estrecha relación con la finalidad transformadora que estos centros se plantean. Los docentes se muestran especialmente implicados en ofrecer herramientas para que los estudiantes tengan mayores oportunidades de vida de las que tuvieron sus familias de origen. En el caso 2 y 3, por ejemplo, los proyectos educativos han ido incorporando etapas educativas formales a fin de ofrecer trayectorias escolares completas. En el centro 1, pese a ser un centro que ofrece educación infantil y primaria, los docentes procuran acompañar a los estudiantes a lo largo de su etapa secundaria.

Por otra parte, los casos 2 y 3 utilizan las trayectorias de vida del estudiantado para evaluar el éxito de los propios proyectos educativos. El logro académico alcanzado por los ex alumnos y alumnas es una de las principales referencias para evaluar su propia labor como escuela.

En el caso 3, además, llama especialmente la atención el grado de empatía que tienen con la realidad que viven las familias.

6.3. LA DINÁMICA ORGANIZACIONAL

Con base en sólidos marcos axiológicos compartidos, cada centro desarrolla una dinámica organizacional que le es propia, resultante de una creación cotidiana original. Sin perjuicio de ello, es posible reconocer patrones comunes. Con el propósito de presentar el análisis, se distinguen cuatro dimensiones clave en las experiencias de los tres centros:

- a) gestión participativa y liderazgo distribuido;
- b) alto grado de cooperación, colaboración y comunicación entre los docentes;
- c) prácticas docentes abiertas;
- d) el sentido de comunidad;
- e) asociaciones estratégicas entre diversos actores y organizaciones nacionales y extranjeras.

6.3.1. Gestión participativa y liderazgo distribuido

La concreción de los ideales democráticos se observa con nitidez en las modalidades de gestión participativa. La vida de los tres centros se resuelve de forma participativa, a través, principalmente, del consenso. Ya sea en asambleas, reuniones o comisiones, en la toma de decisiones participan de forma igualitaria, en cuanto a derechos, distintos miembros de la comunidad. Las singularidades se encuentran básicamente en el grado de apertura de dicha participación (tabla 6.5).

Es interesante señalar la eficiencia que la gestión a través de la asamblea o comisiones demuestra en los tres centros. A priori, se podría suponer que llegar a consensos entre un

gran número de personas para tomar decisiones que afectan a la vida diaria de una institución tan compleja como la escolar puede dificultar procesos de cambio ágiles; sin embargo, ocurre lo contrario. Las posibilidades de una persona o grupo pequeño son más limitadas frente a la cantidad y calidad de acciones que puede generar un equipo con más recursos humanos. Los tres casos son buenos ejemplos de ello.

Tabla 6.5

Modalidad de toma de decisiones institucionales y participación en la toma de decisiones, según centro

	Órgano/s de toma de decisiones	Participantes de las tomas de decisiones
Centro 1	Asamblea	Todos los docentes.
Centro 2	Asamblea	Todos los docentes cooperativistas.
Centro 3	Comisiones	Abiertas a distintos actores involucrados en el proyecto (docentes, familias, y otros miembros de la comunidad involucrados en el proyecto).

Fuente: Elaboración propia

Si bien han sido descriptos en detalle en el capítulo anterior, a riesgo de ser reiterativos, es importante remarcar los beneficios hallados en la gestión participativa por ser el germen que da origen a otros factores virtuosos: a) aumenta el sentimiento de responsabilidad de los docentes hacia todos los estudiantes del centro; b) aumenta el sentido de pertenencia de los miembros; c) las decisiones tomadas cuentan con gran legitimidad para ser llevadas a cabo; d) eleva el conocimiento entre todos los integrantes del centro; e) aumenta la coherencia pedagógica; y f) favorece la comunicación, cooperación docente y la construcción de prácticas conjuntas.

Además, en el centro 3, la gestión a través de comisiones permite la implicación de las familias y otros agentes de la comunidad, la construcción de sentidos compartidos entre toda la comunidad, el aprendizaje conjunto y la especialización en distintos temas vinculados a los problemas detectados.

La observación de los tres casos ratifica las hipótesis de Harris (2008) acerca del "liderazgo distribuido" y del "liderazgo docente"; del "liderazgo para el aprendizaje" (Leithwood, et al. 2006) y del "liderazgo para la justicia social" (Murillo y Hernández, 2014).

En los tres casos, la gestión participativa y el "liderazgo distribuido" favorecen la sostenibilidad de los proyectos educativos a largo plazo pese a la inevitable rotación del personal.

6.3.2. Alto grado de colaboración, cooperación y comunicación

Los atributos de las plantas docentes, analizados en el punto anterior, entre los que se destacan su alta capacitación técnica, su orientación hacia la multifuncionalidad, la gestión participativa y el liderazgo distribuido son a la vez causa y consecuencia de la dinámica colaborativa, con buenos niveles de comunicación interna y, como es obvio, de cooperación entre los docentes.

La colaboración, la comunicación y la cooperación docente son aspectos de la dinámica ampliamente reconocidos como factores clave para el éxito educativo; el "Perfil profesional del docente en la educación inclusiva" (Agencia Europea, 2012), por ejemplo, los identifica como uno de los cuatro valores docentes clave para el desarrollo de proyectos inclusivos: el trabajo en equipo.

La observación empírica realizada en el marco de esta investigación ratifica la jerarquía que asume el alto grado de colaboración, de cooperación y de comunicación en la dinámica cotidiana de los tres casos exitosos. Es una característica común el trabajo en equipo de los docentes; ya sea porque comparten metas u objetivos o, simplemente, porque colaboran en acciones de los compañeros.

En los tres centros, la colaboración trasciende el trabajo conjunto que implica la gestión y adquiere un valor pedagógico; sin embargo, presenta diferencias en cuanto a la finalidad (tabla 6.6).

La colaboración, las ayudas e implicación que se da en los claustros docentes está facilitada por las variadas instancias de comunicación e intercambio. Además de las instancias

formales anteriormente descriptas, se evidencian flujos de comunicación informales. En los tres centros, los encuentros informales (dentro y fuera del centro) son aprovechados para el intercambio de cuestiones profesionales.

Tabla 6.6

Colaboración docente y aplicación en la práctica pedagógica, según centro

	Colaboración docente	Aplicación en la práctica pedagógica
Centro 1	La colaboración docente es quizás el recurso de enseñanza y aprendizaje más importante en este centro.	Los docentes plantean objetivos y actividades educativas comunes a varios grupos de estudiantes. Su propia colaboración permite desarrollar propuestas pedagógicas que potencia el uso pedagógico de la diversidad del estudiantado.
Centro 2	La colaboración permite ofrecer la mejor respuesta docente teniendo en cuenta las necesidades detectadas y la especialización de cada profesional.	A través de la colaboración docente se amplía el repertorio de estrategias disponibles para atender los objetivos educativos personalizados. Los tutores conocen las especializaciones de sus compañeros y acuden a ellos ya sea en busca de orientación, de preparación de material o para diseñar una estrategia de intervención conjunta.
Centro 3	La colaboración docente cumple una función estratégica para hacer frente a situaciones de gran conflictividad.	La colaboración comienza con la reflexión y el diseño de actuaciones conjuntas que buscan soluciones ante conflictos que un solo docente no puede atender.

Fuente: Elaboración propia

Por último, es necesario señalar la coordinación con que se llevan a cabo las distintas acciones conjuntas. Las agendas diarias y semanales que se exponen en las jefaturas de estudio de los tres centros dan cuenta de complejos organigramas y horarios para permitir que la cooperación docente se haga efectiva. El caso 2 es quizás el ejemplo más paradigmático del complejo entramado de horarios que supone una organización cooperativa: el centro ha creado el rol de coordinador de diversidad para atender esta tarea.

6. 3.2. Prácticas docentes "desprivatizadas"

Las prácticas de los cuerpos docentes en cada uno de los centros están orientadas hacia, (y enmarcadas por) el proyecto pedagógico global y promueven o potencian, en alguna medida, la participación activa del estudiantado. En los tres casos las prácticas de enseñanza

que cada docente formula en su aula mantienen coherencia entre sí debido, en gran parte, a las reflexiones y decisiones conjuntas en torno a aspectos pedagógicos y a las formaciones comunes realizadas.

Además, en los tres casos se desarrollan variados proyectos que involucran a todos los grupos y conforman ejes pedagógicos transversales que otorgan sentido a las prácticas diarias. Algunos ejemplos ilustrativos son: las temáticas transversales anuales que trabajan todos los grupos en los tres centros, los "padrinos lectores", las "puertas" o "el logo y mascota del centro" en el caso 1, las prácticas comunes que despliega el centro 2, o los libros que realizan de forma conjunta todos los miembros del centro 3.

En los centros 1 y 3, además, los proyectos que se desarrollan dan cuenta de enfoques pedagógicos muy definidos (el caso 1 muestra un abordaje constructivista y en el caso 3 se desarrollan las "actuaciones de éxitos" propias de las Comunidades de Aprendizaje). En dichos centros, compartir la perspectiva pedagógica es considerado un elemento indispensable para formar parte del proyecto.

La apertura es otra característica de las prácticas docentes que se llevan a cabo en los tres centros. En las aulas se desarrollan situaciones pedagógicas abiertas a que se incorpore otro adulto, ya sea como apoyo o como observador. Los docentes no consideran sus prácticas en forma privada; es habitual (y de hecho valorado) que distintas personas entren a las aulas. Como señalan Louis y Kruse (1995), la "desprivatización" de las prácticas otorga importantes beneficios, entre los que se destacan las conversaciones en torno a las prácticas observadas y las reflexiones conjuntas sobre posibles estrategias a llevar a cabo.

Asimismo, los tres centros desarrollan prácticas docentes destinadas a fomentar la participación del alumnado. Se trata de espacios destinados a que los estudiantes compartan sus intereses, circunstancias, y a otorgarles un rol protagónico en la gestión de la vida del aula y del centro. Las asambleas que se realizan en todos los grupos, en los tres casos, son un ejemplo de este rasgo común. Otros ejemplos son las instancias de votación que se llevan

a cabo en el centro 1 para decidir cuestiones que afectan a todo el centro, la gestión de los conflictos interpersonales que se propone en el centro 2 o la figura de los estudiantes "delegados" para facilitar la comunicación entre los estudiantes y los docentes, en el centro 3.

Sin embargo, el objetivo pedagógico que subyace tras las prácticas destinadas a potenciar la participación de los estudiantes difiere de un centro a otro (tabla 6.7).

Tabla 6.7

Objetivos de las actividades dirigidas a potenciar la participación de los estudiantes y prácticas pedagógicas derivadas, según centro

	Potenciar la participación de los estudiantes	Práctica pedagógica derivada
Centro 1	Se busca que los estudiantes expresen sus pareceres, sus intereses, sus conflictos, sus ideas, sus opiniones.	Las propuestas formales involucran distintos canales de expresión como la pintura, el teatro y la oralidad.
Centro 2	El objetivo es empoderar a los estudiantes tanto en la resolución de conflictos como en el propio proceso de aprendizaje.	A través de la reflexión colectiva se intenta que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para gestionar autónomamente los conflictos entre compañeros. Mediante instancias informales los docentes procuran escuchar sus necesidades y circunstancias a fin de proponer respuestas personalizadas.
Centro 3	El objetivo de la participación de los estudiantes es fortalecer las actitudes y motivaciones asociadas a "compartir" experiencias y saberes.	Las prácticas de aula están dirigidas a la construcción de sentidos colectivos que guían la acción.

Fuente: Elaboración propia

Otra diferencia hallada en relación a las prácticas docentes se vincula al desarrollo de acciones novedosas y creativas. El centro 1, ha desarrollado un virtuoso sistema de producción de prácticas inspiradoras asociado a las necesidades y problemáticas detectadas. Ante la situación conflictiva, el centro acciona conjugando tres elementos: creatividad, formación pedagógica y trabajo en equipo. Los resultados de estos procesos permiten el despliegue de complejas prácticas especialmente diseñadas para atender la situación educativa emergente. En este sentido, las carismáticas líderes del centro, cuya autoridad descansa, en gran parte, en sus sólidas formaciones pedagógicas, cumplen una función clave

en el proceso descrito. Por un lado, porque sus propias prácticas actúan como ejemplos pedagógicos y, por otro lado, porque promueven los abordajes creativos.

En los centros 2 y 3, en cambio, la proliferación de prácticas innovadoras es más limitada. En el caso 2, es posible que la organización burocrática (Weber, 1979) y la falta de líderes carismáticos hagan que los procesos de cambio, entre ellos el pedagógico, se consoliden de forma más lenta. La hipótesis explicativa hallada, en el caso 3, se focaliza en los posibles efectos coercitivos sobre la creatividad docente de un modelo pedagógico configurado externamente.

6.3.3. El sentido de comunidad

La relación que cada centro establece con las familias define el sentido que adquiere el término comunidad educativa. El estudio llevado a cabo evidencia dos perfiles (tabla 6.8). El caso 2 muestra una visión más restrictiva del término. Sus docentes valoran especialmente los espacios de encuentro entre familiares, ex alumnos y alumnas, docentes y estudiantes por los beneficios que otorga a la identidad institucional y al buen clima escolar; sin embargo, las acciones desplegadas a este fin son escasas. Por otra parte, no todos los docentes visualizan a las familias como una fuente de ayuda para aumentar los aprendizajes del alumnado; por el contrario, la mayoría de los entrevistados considera la cultura del entorno como uno de los obstáculos que como institución se propone superar. Consecuente a esta creencia, las acciones destinadas a implicar a las familias en la escolaridad de sus hijos e hijas tienden más a buscar que las familias adopten y refuercen en el hogar la cultura escolar que a proponer espacios de encuentro cultural donde se valoren los saberes de las familias y se encamine hacia la construcción de una cultura común. Ante la ausencia de encuentro, el centro se posiciona como un "contraejemplo" cultural y busca ofrecer a los estudiantes un marco axiológico alternativo.

En los casos 1 y 3, en cambio, las familias adquieren un rol protagónico en la definición de comunidad. Las causas son múltiples. Por un lado, los docentes de ambos centros tienen una postura definida acerca de la función comunitaria de los centros educativos, especialmente

en contextos donde se viven situaciones de extrema vulnerabilidad. La acción educativa vinculada a la transformación social que se proponen sólo es posible con la participación de las familias. En el centro 3, este ideario se evidencia más definido porque el enfoque Comunidad de Aprendizaje entiende a la educación inclusiva como medio para crear sociedades inclusivas y, esta última, sólo puede lograrse si la comunidad se responsabiliza por la educación y se compromete en la lucha contra la exclusión y discriminación (Armstrong y Barton, 2001; Agencia Europea, 2013). El hecho educativo es comunitario. La consecuencia más visible de este ideal es la participación de las familias en las estructuras de toma de decisión del centro y en los procesos de enseñanza.

Como consecuencia de sus convicciones, ambos centros consideran a las familias como apoyos naturales con los que cuentan para llevar a cabo sus proyectos. Los motivos son variados. Los dos centros entienden que aumentar los aprendizajes de las familias, en especial de las madres (en el caso 1), conlleva importantes beneficios en los estudiantes. Además, la participación de las familias en los aprendizajes que se desarrollan en el centro permite construir significados comunes y vincular el curriculum escolar a situaciones reales de los estudiantes y sus familias. Por último, ante la falta de recursos humanos, las familias constituyen una ayuda para que los docentes cuenten con más apoyos y, así, enriquecer sus prácticas.

Es importante recordar que ambos centros surgen como consecuencia del fracaso de proyectos anteriores por la conflictividad entre los docentes y las familias. El cambio relacional que hoy se evidencia es fruto de múltiples estrategias docentes entre las que se destacan el desarrollo de espacios de reflexión comunes, lazos de confianza contruidos a través de acciones solidarias y estrategias de comunicación e implicación personal en las situaciones de vida.

Tabla 6.8

Sentido de comunidad e implicaciones en las dinámicas, según centro

	Sentido de comunidad	Principales espacios de encuentro cultural y acciones destinadas a aumentar los aprendizajes de las familias	Implicación en prácticas de enseñanza	Participación en la gestión del centro
Centro 1	Amplia. Las familias son visualizadas como un apoyo natural, son destinatarias de acciones educativas y productoras de curriculum.	Tutorías "tradicionales" y encuentros informales. Encuentros grupales regulares en "Charlas con café", "Tertulias literarias", "Teatro de mujeres".	Las clases están abiertas siempre para los padres y las madres. Participan en las Tertulias literarias de los niños y niñas, en los Grupos Interactivos y además son incentivados para que lleven adelante proyectos vinculados a sus conocimientos (algunos ejemplos que han desarrollado familiares son clases de yoga, capacitación sobre seguridad en red, elaboración de instrumentos con material reciclado).	Participan en la construcción de normas de convivencia, son consultados para tomar decisiones, pero no participan del órgano de gestión (Asamblea).
Centro 2	Restringida. La cultura familiar es considerada como obstáculo a superar.	Tutorías "tradicionales". Encuentros informales. Fiestas escolares esporádicas (Ejemplo, fiesta de San Juan).	Apoyo y desarrollo de actividades, principalmente, en salas de Infantil.	Son consultados para establecer normas de convivencia.
Centro 3	Amplia. Las familias son partícipes activos del desarrollo del proyecto educativo.	"Tutorías activas". Encuentros informales. "Tertulias literarias dialógicas", "Mochibiblio", Alfabetización de Adultos.	Las clases están abiertas siempre para los padres y las madres. Participan en las Tertulias literarias de los niños y niñas, en los Grupos Interactivos y además son incentivados para que participen en distintos proyectos que llevan a cabo los docentes o, desarrollen sus propios proyectos (ejemplo, el taller de marcos).	Participan en los órganos de gestión (Comisiones). Deciden normas de convivencia, sanciones, actúan como mediadores ante situaciones de conflicto.

Fuente: Elaboración propia

6.3.4. Asociaciones estratégicas

Las asociaciones con distintos agentes les permiten a los tres centros aumentar su capacidad y calidad de atención. Los recursos que disponen y los servicios que ofrecen se nutren del aporte colaborativo proporcionado por redes de aliados estratégicos.

En distinta medida, según la cantidad de asociaciones que establecen, los tres centros centralizan la información y articulan las acciones con redes estratégicas de apoyo. Sin embargo, las relaciones que establecen con los agentes difieren entre los centros en cuanto a la envergadura de la red construida, el o los sentidos de dirección de dicha relación y la construcción de vínculos que facilita entre los distintos nodos (tabla 6.9).

Según envergadura de las redes consolidadas, se puede calificar las redes construidas por el centro 1 y 3 como "extensas" o "tupidas", debido a la gran cantidad de agentes o nodos participantes. Además, ambos centros desarrollan acciones conjuntas con los distintos agentes involucrados y favorecen la comunicación entre los distintos nodos, independientemente del centro. Por otra parte, el caso 3 involucra a los actores comunitarios en la toma de decisiones vinculadas a la vida del centro; y la escuela 1 lleva adelante acciones destinadas a brindar servicios al entorno. Las estrategias desplegadas en ambos casos han fortalecido los lazos construidos, incidiendo positivamente en el grado de compromiso de las distintas partes y la estabilidad de las relaciones. En el caso 1, se evidencia otra ventaja adicional: las acciones de servicio a la comunidad resultan un valioso recurso de aprendizaje. El potencial educativo demostrado por distintas investigaciones del enfoque conocido como Aprendizaje-Servicio (Tapia, 2006) no ha sido abordado en esta tesis; sin embargo, los hallazgos de este estudio dan cuenta de la riqueza de los aprendizajes desarrollados a partir de los "servicios" realizados.

En cambio, el centro 2 establece asociaciones que pueden calificarse como "débiles", centradas en la prestación de servicios o acciones puntuales y acotadas, en muchos casos, a

un determinado lapso de tiempo. Además, no promueve la construcción de vínculos entre los distintos agentes comunitarios.

Tabla 6.9

Tipo de asociación, características, sentido y contenido de las relaciones, según centro

	Tipo de asociación	Características	Sentido y contenido de las relaciones
Centro 1	Red tupida con lazos sólidos	La oferta educativa del centro se nutre con los aportes de diversos actores y la escuela ofrece actividades y servicios a la comunidad. La escuela promueve la construcción de lazos entre los distintos agentes.	La relación es bidireccional: desde la escuela a la comunidad y desde la comunidad a la escuela.
Centro 2	Asociación con lazos débiles	Los agentes de la comunidad son prestadores de recursos y servicios. No se evidencian lazos entre los distintos agentes comunitarios.	La relación es unidireccional: la escuela recibe el apoyo y los servicios de distintos agentes de la comunidad próxima y de distancia.
Centro 3	Red tupida con lazos sólidos	Los agentes de la comunidad participan en la toma de decisiones y son prestadores de recursos y servicios. La escuela promueve la construcción de lazos entre distintos agentes.	La relación es mayoritariamente unilateral: la escuela recibe el apoyo y los servicios de distintos agentes de la comunidad próxima y de distancia.

Fuente: Elaboración personal

6.4. LOS SISTEMAS DE APOYOS

El engranaje entre historia, contexto, situaciones problemáticas y formatos culturales se trasluce en el sistema de apoyo que se define y aplica en cada caso. En los tres centros el apoyo no se restringe a una intervención individual específica, sino que es flexible, involucra a distintos actores y abarca múltiples acciones. Sin embargo, más allá de los factores comunes, la definición final que cada caso formula lleva la impronta de su sistema de valores y creencias compartidas, que a su vez es producto de (y productor de) las resoluciones de las situaciones problemáticas que se dan en cada contexto (tabla 6.10).

Tabla 6.10
Tipo, definición y fuentes de apoyo, según centro

	Tipo de apoyo	Definición	Fuente
Centro 1	Apoyo pedagógico	Potenciar la diversidad como fuente de apoyo.	Diversidad de los docentes para enriquecer las prácticas de enseñanzas.
Centro 2	Apoyo personalizado	Detectar las distintas necesidades para personalizar el aprendizaje.	Colaboración docente y altas expectativas hacia todos el alumnado.
Centro 3	Apoyo comunitario	Empoderar a la comunidad través de la participación.	Estrategias de comunicación para construir significados comunes. Apoyo entre docentes.

Fuente: Elaboración propia

El tipo de "apoyo pedagógico" que ofrece centro 1 está conformado por un despliegue de múltiples acciones pedagógicas destinadas a potenciar el uso de la diversidad. Por tal motivo, el apoyo puede abarcar desde el registro de los intereses de los estudiantes para luego pensar experiencias afines hasta ayudar a preparar materiales para enriquecer las oportunidades de aprendizaje.

El dispositivo pedagógico "alternativo" (Pericacho Gómez, 2012b) de este centro se caracteriza por proponer distintas experiencias que aseguren variadas modalidades de acercamientos al conocimiento y formas de expresarse. Se hace especial hincapié en el desarrollo de la creatividad a partir de propuestas pedagógicas artísticas: teatro, dibujo y pintura, música, o danza. Las propuestas giran en torno a situaciones reales de la vida del alumnado y su familia. Por este motivo, cobran especial relevancia como fuente de aprendizaje las acciones de servicio a la comunidad, la valoración de las situaciones de conflictos o problemas que surgen en el centro. Asimismo, adquieren importancia las iniciativas que los propios familiares llevan adelante para un grupo, varios integrantes o, incluso, todo el centro. Las experiencias facilitan la integración de los saberes al currículum. El aumento de las interacciones entre todos los niños y niñas constituye un factor transversal a todas las prácticas desarrolladas.

Los docentes expresan que siguen los lineamientos del enfoque "constructivista" para la definición de su proyecto educativo y el programa de acción. Como se sabe, se trata de

concepciones subjetivistas que enfatizan la construcción compartida de la realidad a través de una programación diversa, cambiante, original, acorde con las necesidades, motivaciones e intereses del conjunto de los actores. Sustentados en este enfoque, los planes evidencian el predominio de acciones creativas, con fuerte orientación hacia las propuestas de la “educación por el arte” y de la psicología comunitaria mediante una interacción permanente y recíproca con la comunidad.

El caso 2 muestra una concepción de apoyo menos homogénea que en los otros casos. El “apoyo personalizado” está focalizado en el conocimiento de las necesidades de cada estudiante para proporcionar las ayudas necesarias a fin que logre alcanzar los objetivos comunes. La conceptualización del apoyo es consistente con la problemática que históricamente han afrontado: que los estudiantes catalogados “con necesidades educativas especiales” accedan a un currículum “regular” y puedan construir trayectorias de vida con mejores oportunidades que la de sus padres y madres. Es habitual, por ejemplo, que el apoyo consista en la preparación de diversos materiales o en la adaptación de guías de estudio. La participación de las familias en el aprendizaje está limitada, debido a que el enfoque transformador que orienta su pedagogía se inscribe en una visión crítica acerca del entorno familiar de origen de los estudiantes que concurren al centro.

En el centro 2 las fuentes de apoyo identificadas son las elevadas expectativas de los docentes hacia todo el alumnado, especialmente el considerado como más vulnerable, y la colaboración docente que hace posible la flexibilidad de agrupamientos y la consolidación de prácticas comunes. Los dispositivos que predominan en el enfoque de esta “organización racional con arreglos a fines” son los propios del trabajo docente colaborativo para estructuras complejas, convenientemente ajustado para alcanzar el objetivo de la inclusión en el sistema ordinario de educación a todos los estudiantes que asisten al establecimiento. La dirección democrática del centro debate y promueve la utilización de repertorios docentes comunes que paulatinamente se dirigen hacia las técnicas de aprendizaje cooperativo.

Los dispositivos del sistema de apoyo del centro 3 siguen las formulaciones del modelo Comunidad de Aprendizaje. Es necesario destacar que este modelo es de tipo “prescriptivo”, entendiendo por tal una propuesta metodológica para el trabajo docente más precisa y acabada que permite menos posibilidades de modificación. El significado de apoyo se relaciona con potenciar la participación. El "apoyo comunitario" (Gallego Vega, 2011) propone la implicación de la comunidad en el aprendizaje de los estudiantes. El rol activo de las familias en el aprendizaje se transforma en un medio para su empoderamiento. En este centro cobran especial importancia las estrategias docentes para construir significados comunes entre la escuela y las familias. Las estrategias de comunicación son una de las principales fuentes de apoyo. Por otra parte, se reconoce la importancia y relevancia de la función del apoyo entre profesores. La ayuda mutua permite hacer frente a situaciones problemáticas que de manera individual no sería posible (o se verían limitadas), ejemplo de estas prácticas son las tutorías activas o las estrategias de apoyo que involucran a más de un docente. El apoyo entre docentes, además, cumple una función de sostén emocional. Considerando la adversidad de su contexto, los docentes otorgan especial relevancia a las estrategias de contención mutuas. La singularidad observable del modelo conceptual y metodológico de la Comunidad de Aprendizaje en relación a los otros dos enfoques analizados es el menor margen de maniobra que posee el claustro docente para modificar las guías de operación. El apego a las orientaciones y pautas prescriptas por el modelo de la Comunidad de Aprendizaje es una de las características de la práctica en este centro. Sin perjuicio de ello, la empatía de la totalidad del claustro con los estudiantes, las familias y la comunidad favorecen una recreación cotidiana del modelo que muestra eficiencia en el cumplimiento de los principios de la inclusión educativa.

Es importante destacar que, en los tres centros, el apoyo es visualizado también como ayuda emocional. Probablemente relacionado a las duras realidades en las que se desenvuelve la vida cotidiana de la mayor parte de los estudiantes y familias que acuden a los tres centros, se constata que resulta esencial vincular el apoyo con el refuerzo de la autoestima de los estudiantes.

6.5. LOS OBSTÁCULOS

En los casos estudiados se evidencian obstáculos endógenos al proceso de aprendizaje y exógenos al mismo, provenientes principalmente de las normativas vigentes dentro del sistema educativo o de la desigualdad social y étnica de los entornos urbanos en los que se asientan los centros.

Entre los factores endógenos que obstaculizan el logro del objetivo de la inclusión educativa de todos los niños, niñas y jóvenes se identifican, en primer lugar, las dificultades que los tres casos muestran para asegurar la asistencia y atender las necesidades educativas de algunos estudiantes que viven situaciones familiares de alta vulnerabilidad, como, por ejemplo, familias con domicilios rotativos (especialmente en el caso 1 y 3) o padres que llevan a sus hijos e hijas al mercadillo o a recolectar chatarra, como en el caso 3. Los casos 2 y 3, que ofrecen todos los niveles de escolaridad obligatorios, reconocen las dificultades para retener a los jóvenes una vez que termina la obligatoriedad legal. En ocasiones, los jóvenes - hombres y mujeres- deciden abandonar la ESO, aunque no hayan finalizado la etapa debido a repeticiones de curso. Las causas del abandono presentan particularidades según género. Si bien en los dos casos se evidencia falta de motivación por continuar estudiando; en el caso de los hombres, la "salida" se relaciona con la búsqueda por "ganarse la vida" a través de trabajos, muchos de ellos, de gran precariedad o, en las situaciones más complejas, acciones delictivas (especialmente en el centro 3). En las chicas, en cambio, el absentismo y abandono escolar está motivado por las expectativas culturales predominantes en su ámbito más cercano, que asigna a las mujeres tareas vinculadas a la esfera doméstica desde edades muy tempranas. Muchas veces, las propias familias son las promotoras del abandono escolar en pos de arreglar uniones tempranas. En otras ocasiones, aún sin consentimiento familiar, las jóvenes deciden "escapar"²⁹ para formar pareja, desencadenando en abandono escolar.

En el caso 3, además, se identifica la falta de implicación familiar como uno de los principales obstáculos. El proyecto educativo desarrollado ha logrado transformar el centro merced, en

²⁹ "Escapar" refiere a las situaciones donde una joven abandona el hogar materno, sin el consentimiento familiar, para ir a vivir con la familia de su novio, aceptando como propias las pautas del nuevo hogar.

gran parte, al apoyo de la comunidad. El alcance de los objetivos educativos que el centro se propone para su estudiantado requiere de la participación, o al menos el acompañamiento, de las familias. Si esto no ocurre, los docentes encuentran límites a su actuación. La situación se torna especialmente difícil cuando se trata de alumnado considerado como "disruptivo", que se incorpora al centro en grados superiores (últimos años de Primaria o ESO), derivado por las autoridades luego de haber sido expulsados de otros establecimientos. Sin la ayuda familiar y con complejas situaciones educativas, los docentes no encuentran modalidades de atención adecuadas ante tales necesidades y, en ocasiones, este tipo de alumnado es considerado un obstáculo para el aprendizaje del resto de los compañeros y compañeras.

La investigación realizada da cuenta de la especial complejidad educativa que supone la etapa de ESO en contextos caracterizados por la alta vulnerabilidad social y cultural. Los centros 2 y 3 constituyen una alternativa de vida para muchos jóvenes estudiantes; sin embargo, otros no la visualizan como una opción posible o no la eligen para ellos. Cabe mencionar que, según relatan los docentes de los tres centros, el alumnado más vulnerable y con mayor riesgo educativo presenta la autoestima más dañada, con poca tolerancia a la frustración y no cuenta con suficiente contención familiar. La acción educativa, aun la que se orienta con eficacia al objetivo de la educación inclusiva, encuentra una barrera (especialmente en la etapa ESO) de difícil superación. La inter-sectorialidad y los enfoques interdisciplinarios son indispensables para garantizar el desarrollo emocional básico del estudiantado más vulnerable.

Los tres casos estudiados que orientan sus acciones principalmente a la inclusión educativa en contextos urbanos de exclusión social encuentran similares limitaciones, cualquiera sea el enfoque pedagógico-social aplicado. En todos los casos, la gestión de los centros se propone que sea mínima, o que tienda a la disminución, la cantidad y proporción de niños, niñas y jóvenes susceptibles de no desarrollar trayectorias educativas completas.

Sin perjuicio de las limitaciones apuntadas, endógenas al proceso educativo, los obstáculos de mayor magnitud que los centros estudiados identifican son descriptos como exógenos a

la organización educativa: están asociados a los límites de acción de la institución escolar para revertir procesos o estructuras macro sociales. Por un lado, excede las posibilidades de los tres centros transformar las situaciones de exclusión que viven gran parte de las familias de sus comunidades y que, con demasiada frecuencia, afectan los procesos educativos de los estudiantes. En la actualidad, la alta tasa de desocupación laboral y la merma de ayudas sociales ha provocado, entre otros aspectos, mudanzas de las familias y, en especial en el centro 3, una baja en la implicación en un proyecto educativo en el que uno de los pilares es justamente su participación.

Las posibilidades de transformación social que orientan los proyectos educativos de los tres centros son limitadas si no son acompañados por acciones sistémicas que involucren otros agentes sociales. Los límites de las acciones escolares ante procesos sociales excluyentes se presentan con claridad en el caso 3: la marcada segregación urbana de la comunidad condiciona negativamente el proceso de inclusión educativa que programa el centro. Por un lado, impide que niños, niñas y jóvenes de otros sectores sociales o provenientes de otros barrios deseen ingresar a este centro. Por otro lado, incentiva la política de derivación de niños, niñas o jóvenes expulsados por sus conductas y comportamientos disfuncionales desde otros centros menos especializados. Se genera en la práctica un círculo vicioso de exclusión mediante la selección adversa de los estudiantes que requieren máxima complejidad de atención.

Por otra parte, los tres casos despliegan diversas estrategias colectivas e individuales para hacer frente a obstáculos que deberían haber sido abordados por la Administración, tales como la estabilidad de los docentes (en el caso 1) y la falta de recursos (humanos y materiales). Los centros logran aumentar sus recursos a través de la participación en concursos, los lazos con otras asociaciones, la formación de voluntarios, entre otras acciones. Sin embargo, no se trata sólo de conseguir recursos para el centro; en ocasiones, además, los docentes hacen frente a carencias básicas que deberían ser garantizadas por el Estado de derecho. Las situaciones más ilustrativas se registran en el caso 3, cuyos docentes afrontan con sus recursos personales el auxilio de las familias: las ayudas personales, en

varias oportunidades, exceden el plano educativo y tienen como objeto cubrir, al menos en pequeña proporción, la ausencia de recursos materiales básicos para la subsistencia o, incluso, asumir responsabilidades en la crianza de estudiantes.

Otras cuestiones exógenas a la comunidad educativa son motivo de preocupación por los efectos excluyentes que provocan. En primer lugar, figuran los estándares académicos y plazos para su consecución establecidos por normativa, que afecta a todos los niños, niñas y jóvenes por igual, sin considerar las particularidades de cada estudiante, ni contemplar otros tipos o contenidos de aprendizajes más allá de los estrictamente académicos.

Por otra parte, en el caso 3, se pone en evidencia la volatilidad del sostén y acompañamiento por parte de la Administración según los cambios en los signos políticos. En la actualidad, el centro no cuenta con el acompañamiento que ha tenido en épocas pasadas y, por lo tanto, sus posibilidades de acción se han reducido. Además, como se ha mencionado, desde años recientes el centro es destino privilegiado de niños, niñas y jóvenes expulsados de otros centros educativos. Si esta práctica se establece como tendencia, se corre el riesgo de profundizar la segregación escolar existente convirtiendo escuelas de avanzada en "guetos" de atención a estudiantes que viven situaciones de exclusión del sistema educativo.

Las cuestiones mencionadas dan cuenta de cómo las políticas y normativas del sistema educativo (nivel macro) se transforman en barreras a la inclusión en la escuela y el aula (nivel meso y micro). Es decir, pone en cuestión la supervivencia de escuelas inclusivas en el seno de sistemas educativos segregadores.

6.6. LA SOSTENIBILIDAD

La sostenibilidad de cada uno de los proyectos se puede evaluar mediante la observación de los años de antigüedad y permanencia de los tres casos estudiados en el sistema educativo y en sus comunidades: las mejoras edilicias, los aumentos de las matrículas de estudiantes, de los servicios ofertados, los premios recibidos y, en los casos 2 y 3, de las etapas educativas

agregadas a sus ofertas programáticas son indicadores del éxito que alcanzaron en el cumplimiento de sus objetivos.

Al indagar sobre los factores que explican este proceso positivo emergen elementos comunes (tabla 6.11).

Tabla 6.11

Factores de sostenibilidad asociados a la relación con la comunidad, según centro

	Antigüedad del proyecto educativo	Factores de sostenibilidad
Centro 1	14 años	Génesis y experiencia de éxito. Trabajo con familias. Asociaciones eficaces.
Centro 2	45 años	Génesis y experiencia de éxito. Organización cooperativa.
Centro 3	10 años	Génesis y experiencia de éxito. Implicación de las familias. Construcción de sólida red.

Fuente: Elaboración propia

En los tres centros, la historia de éxito misma ha reforzado la confianza en la capacidad institucional para afrontar los problemas. La resiliencia institucional que han demostrado en sus propios nacimientos ha consolidado *mitos culturales* (Schein, 1992) que continúan presentes como huellas de identidad en los tres casos. Además de la confianza, haber "surgido de las cenizas" con éxito ha afirmado los propios procesos de aprendizaje institucional relacionados a cómo actuar frente a las dificultades. Aunque siguen un patrón común, se evidencian matices. Todos los casos han logrado vincular las problemáticas o conflictos asumibles por la institución escolar al proceso de mejora; sin embargo, como se ha mencionado, el centro 1 ha desarrollado un eficiente mecanismo de rápida reacción cuyos inspiradores resultados constituyen considerables mejoras educativas y refuerzan la convicción de los docentes de asumir los problemas como motor de cambio. En los centros 2 y 3, en cambio, probablemente a causa del mayor tamaño y complejidad de los centros, los procesos de cambio se desarrollan de manera más lenta.

Otro factor común hallado para comprender la sostenibilidad de los tres proyectos es la relativa estabilidad del cuerpo docente.

En cuanto a las particularidades, en los casos 1 y 3, sobresalen las efectivas asociaciones que han establecido con los diversos agentes comunitarios. En ambos centros, las sólidas redes conformadas aumentan la capacidad de atención e inciden positivamente en la durabilidad del proyecto. Además, el trabajo conjunto con familias ha sido (y continúa siendo) determinante para el buen funcionamiento de los centros, especialmente en el caso 3. En este centro, también, es necesario mencionar el respaldo que significa formar parte de un proyecto de gran envergadura, como lo es la Comunidad de Aprendizaje. Por un lado, permite dotar al centro de un marco axiológico definido y de un dispositivo pedagógico testeado. Además, le permite ser parte de una red ya consolidada que facilita las colaboraciones con diferentes nodos, intercambios e instancias de reflexiones conjuntas, acciones de formación y asesoramiento. Por otra parte, al contar con el reconocimiento por parte de la Administración, el centro se beneficia de un marco normativo algo más ajustado a las necesidades del proyecto, como por ejemplo, el criterio para seleccionar sus docentes. Conformar una Comunidad de Aprendizaje otorga sostenibilidad y apoyo a un centro que debe afrontar su tarea educativa en un entorno de gran complejidad social. Sin embargo, como contraparte, poseer un discurso homogéneo tan definido, con un dispositivo pedagógico que en ocasiones se presenta como prescriptivo, limita la aparición de otros puntos de vista y el desarrollo de prácticas novedosas para hacer frente a problemáticas circunstanciales.

En el caso 2, que cuenta con más de 45 años de experiencia, la sostenibilidad se basa en gran medida, en la formalización de una "organización racional con arreglo a fines" (Weber, 1979) que funciona con eficacia y eficiencia. La gestión cooperativa se configura como una autoridad impersonal que regula democráticamente las actuaciones educativas.

6.7. FACTORES COMUNES EN LOS SISTEMAS DE APOYO ESTUDIADOS

Hasta aquí se han detallado los sistemas de apoyo singulares que cada centro ha forjado según los desafíos que les impuso el contexto, su enfoque teórico-metodológico y los recursos estructurales que disponen para llevar adelante sus proyectos. Sin perjuicio de que

cada centro es una creación original cimentada en las cosmovisiones y prácticas recursivas de sus actores, el análisis de casos múltiple pone en evidencia factores que son comunes a las tres experiencias. En este sentido, el estudio ratifica la importancia de factores (o condiciones) clave para el desarrollo de sistemas de apoyos inclusivos, que ya fueron señalados por diversos autores y recogidos (algunos) en el modelo "ideal" construido *ad hoc* para este análisis:

- La tesis ratifica la relevancia de un sistema de creencias y valores común y transparente. Los docentes de cada caso estudiado comparten principios básicos en relación al hecho educativo que son afines al ideario inclusivo, tales como la definición de educación asociada a transformación, las concepciones amplias del apoyo, el respeto y la valoración positiva de la diversidad humana (dimensiones 1, 2 y 3 del modelo analítico).
- Los hallazgos dan cuenta de la importancia de un "liderazgo distribuido". En los tres centros, el reparto de responsabilidades entre diversos agentes educativos aumenta el grado de responsabilidad por los resultados educativos de todo el estudiantado y favorece la colaboración y cooperación entre los docentes (dimensión 4 del modelo analítico). Además, la distribución de responsabilidades es coherente con el ideal democrático. El "liderazgo distribuido" es una de las manifestaciones del sistema de creencias y, por lo tanto, refuerza la cultura común vinculada al ideario inclusivo. Es importante aclarar que este tipo de liderazgo, en los tres casos estudiados, es fruto del tipo de gestión participativa. Por este motivo, se reconoce la gestión participativa como un paso previo y, quizás, requisito para una distribución eficaz del liderazgo.
- La colaboración, comunicación y coordinación docente (dimensión 5 del modelo analítico) enriquece las prácticas docentes, aumenta la diversidad de propuestas de apoyo, favorece la "desprivatización" del trabajo docente, aumenta la responsabilidad docente por el aprendizaje de todo el alumnado e incide en la

formación de los profesores. Este estudio de casos múltiple ratifica las observaciones de la literatura revisada.

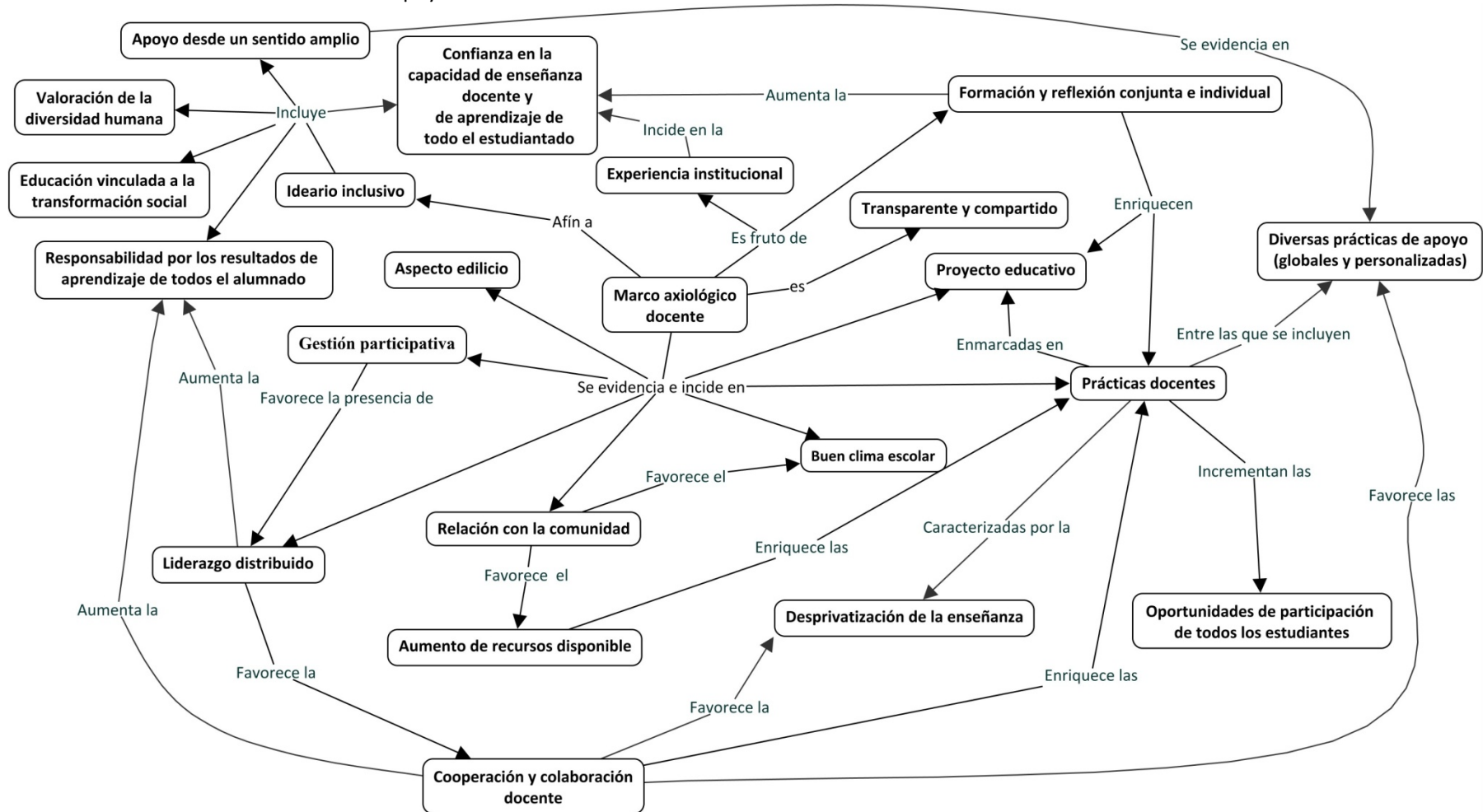
- El estudio remarca la importancia de las prácticas docentes planificadas (dimensión 6 del modelo analítico), integradas al proyecto educativo, evaluadas según los resultados de los aprendizajes (con un sentido amplio), abiertas, que aumenten la participación del alumnado (dimensión 8 del modelo analítico) y potencien diversas interacciones entre pares y entre éstos y diferentes adultos. Por otra parte, el dispositivo pedagógico desplegado debe asegurar una educación integral y múltiples formas de acercamiento al conocimiento.
- La tesis ratifica la importancia de la creatividad de los docentes para proponer nuevas "formas de hacer" que den respuesta a situaciones emergentes en cada contexto (dimensión 7 y 10 del modelo analítico). Es decir, confirma la relación entre las necesidades detectadas y las innovaciones docentes como parte del proceso de mejora.
- La investigación corrobora la relevancia del compromiso de todos los docentes con todo el alumnado (dimensión 9 del modelo analítico). Los tres casos muestran la característica sistémica de los apoyos. El compromiso de todos los docentes (tutores y especialistas) por todo el alumnado es la base sobre la cual se construye la red según las necesidades y recursos de la globalidad del centro. Los hallazgos reafirman la contrariedad de establecer categorías de profesorado con roles delimitados externamente.
- El estudio empírico confirma la trascendencia de la implicación familiar (dimensión 10 del modelo analítico). Si bien se trata de un factor altamente reconocido por la literatura, es importante insistir acerca de la relevancia que adquiere en contextos de alta vulnerabilidad social. En concordancia con los hallazgos del proyecto *Includ-ed* (Comisión Europea, 2009), se enfatiza que la implicación familiar (entendida como

participación efectiva de las familias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo del proyecto educativo del centro) muestra efectos contundentes en este tipo de contextos: mejora del clima escolar, aumento del aprendizaje de los estudiantes y de su entorno inmediato y aumento de los recursos de apoyo disponibles.

- La investigación muestra las ventajas de establecer lazos con múltiples agentes para aumentar los recursos disponibles. Conformar redes efectivas a través de las cuales el centro articule las distintas acciones favorece la sostenibilidad de los proyectos educativos y facilita un abordaje integral de apoyo. El caso 1 muestra, también, los beneficios de avanzar hacia relaciones bidireccionales con el contexto (más allá del entorno familiar), donde el centro, además de recibir ayudas, ofrece distintos servicios a la comunidad.
- La formación docente en sus distintas formas es otro factor de relevancia, señalado por la literatura y ratificado por el estudio. Por un lado, los docentes de los tres centros muestran una elevada formación inicial, además, continúan su desarrollo profesional a través de distintas instancias de formación individual y conjuntas con el resto de compañeros y compañeras del centro. Estas últimas, están vinculadas a las necesidades detectadas en cada contexto. Es importante aclarar, que se trata de un factor que ha sido considerado formando parte de otras dimensiones del modelo, pero, por su relevancia, ha emergido como uno de los factores con entidad propia que debe distinguirse.
- Los factores descriptos aumentan la capacidad de los proyectos educativos para reaccionar ante los desequilibrios característicos de los sistemas sociales o, siguiendo la propuesta de Ainscow et al (2012), de la "perspectiva ecológica de la equidad" (dimensión 10 del modelo ideal).

A modo de resumen, se presenta el esquema de los factores comunes a los tres sistemas de apoyos identificados, así como el tipo de relaciones que se establece entre los distintos factores (figura 6.1).

Figura 6.1
Factores comunes a los tres sistemas de apoyos inclusivos



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 7.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación aporta al campo del conocimiento científico sobre educación inclusiva. El objetivo del estudio empírico son los sistemas de apoyos, entendidos como el conjunto de las acciones que desarrolla un centro para atender a la diversidad de su alumnado.

Para alcanzar dicho objetivo, se asumió una postura post-positivista; en particular se siguieron sus lineamientos epistemológicos referidos a la necesidad de conocer las prácticas cotidianas de los actores que producen y reproducen sistemas sociales localizados en tiempo y espacio. Se adoptó un enfoque metodológico de tipo cualitativo que permite observar las prácticas de los sujetos y su interacción con el contexto para abordar la globalidad del fenómeno estudiado, atendiendo a su complejidad. Se diseñó un estudio de casos múltiple con la finalidad de identificar factores, tangibles e intangibles, comunes entre los casos, así como características singulares de cada uno y los obstáculos que cada caso presenta en el desarrollo de sus respectivas acciones educativas.

Para llevar a cabo la investigación se seleccionaron tres centros educativos que se destacan por los resultados educativos obtenidos en la lucha contra la exclusión. La observación en campo siguió la guía de un modelo elaborado ad-hoc sobre la base de la revisión de las

principales las aportaciones del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), el proyecto *Includ-ed* (Comisión Europea, 2009) y los conceptos de "transformabilidad" (Hart et al., 2004) y "ecología de la equidad" (Ainscow et al., 2012). El modelo quedó conformado con diez dimensiones. La amplitud de las mismas facilitó la orientación del proceso de observación y relevamiento de la información, sin distinción, en un primer momento, de las particularidades de cada caso. La información recogida fue organizada en grandes temáticas de acuerdo a las dimensiones enunciadas en el modelo, sin perder información relevante por no ajustarse a alguna categoría del modelo. Es decir, las dimensiones que guiaron la recogida de datos y su posterior el análisis son grandes constructos con múltiples interpretaciones para que el significado último emerja de la propia empiria.

Los hallazgos de cada caso se han presentado en unidades analíticas en los que se integran las dimensiones estudiadas y los factores que han emergido en el proceso de análisis. Se identificaron factores comunes en los sistemas de apoyo estudiados, así como "tipos" o "perfiles" a partir de los significados particulares atribuidos a las dimensiones en cada uno de los casos.

7.1. APRENDIZAJES EMERGENTES

La información producida por la investigación proporciona evidencia que se distinguió analíticamente en dos agrupamientos: a) características y condiciones asociadas al desarrollo de sistemas de apoyo inclusivos; y b) motivaciones y dinámicas que definen e identifican tipos singulares de sistemas de apoyo.

7.1.1. Características y condiciones asociados al desarrollo de sistemas de apoyo inclusivos

Tal como se detallara en los capítulos 5 y 6 de la tesis, la investigación llevada a cabo ratifica conocimientos existentes sobre las características y condiciones que están asociadas al diseño y desarrollo de sistemas de apoyo inclusivos. Los enunciados, motivaciones y comportamientos que se detallan a continuación fueron observadas en los tres casos

estudiados y son compatibles con los expuestos en la literatura sobre el tema. Por este motivo, se entiende que los hallazgos de este estudio robustecen las hipótesis acerca de su importancia en los proyectos de educación inclusiva.

1) No existe un modelo de apoyo único, válido para todos los contextos; éste puede asumir formas diversas.

Los sistemas de apoyo se configuran en cada dualidad contexto-centro; las singularidades de cada centro (estructurales, axiológicas y dinámicas) definen el modelo que se desarrolla.

2) La conformación de redes efectivas aumenta significativamente la cantidad y calidad de acciones de apoyo, otorga sostenibilidad al sistema de apoyo y al proyecto educativo en general.

El establecimiento de lazos efectivos con otros agentes de la comunidad cercana (y lejana), aumenta los recursos disponibles de los centros y refuerza el carácter holístico del sistema de apoyo. Un elemento clave para la efectividad de la red es la función coordinadora que ejerce el centro educativo.

3) La estructura de gestión que formaliza mecanismos de democracia directa como procedimientos institucionales de participación favorece la distribución de responsabilidades, aumenta la colaboración entre el claustro docente y su implicación hacia todo el alumnado y hacia el proyecto educativo.

La evidencia recogida por esta tesis da cuenta de los beneficios de la gestión escolar que formaliza los procedimientos de democracia directa para tomar decisiones sobre la vida del centro. Este tipo de gestión resulta particularmente ventajosa tanto para la práctica pedagógica, como por su eficiencia administrativa. Algunas claves para comprender tal eficiencia son: a) el alto grado de legitimidad, comprensión y alcance que tienen las decisiones emanadas por sus estructuras de gestión; y, b) la participación de más recursos

humanos para tomar decisiones favorece el enriquecimiento de las reflexiones que la preceden y, por lo tanto, aumenta la asertividad de las resoluciones.

4) Un sistema de creencias y valores afín al ideario inclusivo común, expuesto abiertamente en los documentos de centro y en los discursos de los docentes, se posiciona como uno de los factores claves de mayor relevancia y condición sine qua non para el desarrollo de prácticas inclusivas.

El estudio corrobora el acuerdo que existe en la comunidad científica (Agencia Europea, 2012; Echeita, 2013; Booth y Ainscow, 2015; entre otros). Como se evidencia en la figura 6.1, el marco axiológico compartido y transparente es el factor que más relaciones establece y que más incidencias positivas genera. Los hallazgos obtenidos permiten interpretarlo como condición necesaria, o base, para el desarrollo de un sistema de apoyo global. Además, considerando la cantidad de factores a los que afecta, es lógico pensar que sin un marco de valores de las características expuestas es poco probable que se pueda desarrollar un proyecto inclusivo.

5) Establecer jornadas extensivas y posicionar la escuela como centro comunitario donde se desarrollan actividades abiertas a todo su entorno barrial es esencial en zonas de alta vulnerabilidad social.

El trabajo llevado a cabo refuerza los acuerdos referidos al rol comunitario de los centros educativos, especialmente en zonas donde la población vive situaciones de alta vulnerabilidad. La apertura del centro en horarios, beneficiarios y servicios aumenta la implicación de toda la comunidad hacia el centro, reduce el absentismo, mejora el clima escolar e, incide positivamente en los resultados educativos de los estudiantes y de su entorno.

6) Las "pedagogías complejas" (Gimeno Sacristán, 2000; Pujolàs, 2004) que aseguran diversas formas de participación de todo el alumnado, aumentan las posibilidades de

interaccionar de los estudiantes y permiten distintas maneras de acercarse al conocimiento resultan especialmente beneficiosas.

Las prácticas de aula con las características descritas, además de permitir el desarrollo de procesos cognitivos complejos, favorece la construcción de un buen clima escolar, permite que los estudiantes asuman diversos roles; por tanto, estén menos propensos al encasillamiento o "etiquetamiento" y cuenten con más posibilidades de construir una autoestima saludable. Asimismo, las observaciones dan cuenta de la motivación que generan en el alumnado. Es importante destacar la conveniencia de las aulas multiuso y los mobiliarios flexibles de fácil adaptación según los requerimientos de cada propuesta.

7) La colaboración entre los docentes es otro de los factores que muestra gran cantidad de efectos positivos.

La colaboración entre los docentes enriquece y desprivatiza las prácticas, aumenta la responsabilidad hacia todo el alumnado, aumenta la formación del claustro y favorece al buen clima escolar.

8) El alto grado de formación previa y la participación en diversas instancias de formación continua del centro e individuales de los docentes se posiciona como otro de los factores explicativos en el desarrollo de apoyos inclusivos.

La alta formación de los docentes es una de las explicaciones halladas para el desarrollo de propuestas pedagógicas de calidad y los altos niveles de colaboración y cooperación.

9) Se advierte que, si las políticas que definen aspectos estructurales no están abocadas a erradicar la exclusión, entonces la inclusión será casi imposible de alcanzar (Escudero y Martínez, 2012).

La investigación muestra los límites de la acción de la escuela si no es acompañada por políticas macro educativas, sociales, urbanísticas y de empleo. En los casos estudiados son especialmente relevantes los perjuicios ocasionados por una urbanización segregadora y una redistribución inequitativa del alumnado por la red escolar. Las fuerzas excluyentes que operan en ambas políticas refuerzan la consolidación de sistemas educativos duales o segmentados según situación socio económica de la población. Es decir, el estudio da cuenta de los límites de la inclusión escolar en contextos sociales excluyentes.

7.1.2. “Tipos” de sistemas de apoyo enfocados en derechos humanos

En el marco de esta investigación, las características detalladas precedentemente son consideradas asociadas al desarrollo de sistemas inclusivos y fueron observadas en los tres casos estudiados. Sobre la base de esos aspectos comunes, cada centro desarrolló modelos innovadores, según el enfoque epistemológico adoptado por cada proyecto educativo y su singular interacción con el contexto. Sin perjuicio de reconocer el carácter integral que cada propuesta posee, las estrategias y dispositivos que se utilizan en cada uno de los centros pueden ser adaptados, total o parcialmente, por equipos docentes comprometidos con los valores de los derechos humanos, actuando en diferentes contextos y adquiriendo distintos enfoques epistemológicos.

Se resaltan las principales fortalezas identificadas en cada perfil con el objetivo de facilitar su referencia para el desarrollo de otros sistemas de apoyo globales:

- El modelo de "apoyo pedagógico", identificado en el caso 1, es un excelente ejemplo de desarrollo de prácticas docentes de gran variedad y creatividad, que potencian el uso de la diversidad como fuente de aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado. Además, una de sus principales fortalezas radica en utilizar situaciones de conflicto como motor de aprendizaje y desplegar, a partir de allí, "dispositivos pedagógicos complejos" (Pujolàs, 2009, p. 6) que involucran, en muchos casos, a la comunidad educativa desde un sentido amplio (familias, asociaciones involucradas, etc.).

- El "apoyo personalizado" configurado en el caso 2 es un destacado referente a la hora de vincular la acción educativa con la construcción de trayectorias de vida "exitosas". Por otra parte, resulta un modelo inspirador en formalizar los ideales democráticos en procesos educativos y estructuras de gestión.
- En el tipo de "apoyo comunitario", que desarrolla el centro 3, resulta especialmente inspirador por el despliegue de estrategias destinadas a hacer partícipes a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas y, así, mejorar los aprendizajes del conjunto de la comunidad (alumnado y su entorno inmediato) y el clima escolar. Resulta especialmente significativo el éxito demostrado de este modelo en contextos cuyos índices reflejan gran conflictividad social, con importantes carencias económicas y culturales.

7.2. ¿QUÉ PUEDE APORTAR ESTE ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE A CADA CENTRO?

Uno de los propósitos de la investigación es poner la información relevada a disposición de los equipos docentes, que generosamente participaron para compartir el proceso analítico, los resultados obtenidos y facilitar la reflexión conjunta, actuando de esta forma esta investigadora como "amiga crítica" (Ainscow, 2005). No se trata, por tanto, de efectuar recomendaciones ni señalar deficiencias, sino compartir y discutir las principales conclusiones derivadas de una mirada externa a la dinámica cotidiana:

- Considerando el contexto urbano heterogéneo en el que se encuentra ubicado el centro 1 y la trayectoria seguida desde su nacimiento como proyecto educativo, la reflexión plantea establecer como meta a mediano plazo su consolidación como un centro de referencia en el desarrollo de prácticas pedagógicas creativas, integrales y activas, que sea atractivo también para las familias de los estratos medios de la zona, constituyendo un espacio educativo de encuentro entre la diversidad reinante en el

barrio. Es decir, desde la mirada de esta investigación el centro puede encaminarse a constituir un ámbito superador de la actual oferta educativa segmentada de la zona.

- En el centro 2, la reflexión derivada del análisis pone el foco en la percepción común predominante entre los docentes que visualiza a las familias como un obstáculo contracultural. A la luz del estudio de caso múltiple surge el interrogante acerca de la factibilidad de generar una nueva creencia que valore al entorno inmediato como fuente de apoyo. Las estrategias desplegadas por el centro 1 y el centro 3, tales como las "Tertulias literarias con madres y padres", el "Teatro de Mujeres", las "Charlas con café" impresionan como prácticas útiles para comenzar a generar espacios de reflexión conjunta. Además de dichos espacios, el modelo de "apoyo comunitario" propuesto en el caso 3 resulta especialmente inspirador para considerar distintos modos de participación de las familias tanto en el aprendizaje de los hijos como en los espacios de gestión.
- En el caso 3, la revisión bibliográfica efectuada para este estudio permite destacar a los Grupos de Apoyos Mutuo (Gallego Vega et al., 2015) como estrategia para aumentar la participación de las familias. Se considera que puede ser especialmente útil estructurar un GAM de padres y/o madres en el que los familiares sirvan de apoyo a otros padres/madres. Desde la mirada externa de esta investigación se entiende que esta estrategia puede generar diversas mejoras: puede potenciar aún más la función de apoyo de los familiares; ayudaría a acercar al centro a madres y padres con situaciones problemáticas; finalmente, propone una estructura de apoyo entre los familiares, sin la mediación de los docentes más allá de la estructura propuesta, que facilitaría el avance hacia el propio empoderamiento de los padres como colectivo.

7.3. ¿QUÉ PREGUNTAS SURGEN DE ESTA INVESTIGACIÓN?

En los estudios cualitativos, la observación y el análisis de la realidad permite formular hipótesis y preguntas acerca del comportamiento del fenómeno investigado. En los puntos precedentes se examinaron las principales hipótesis derivadas de la investigación que aportan al conocimiento de la dinámica de los procesos educativos inclusivos. En este apartado se formulan las preguntas que quedan abiertas:

1) ¿Es posible desarrollar un modelo de apoyo "pedagógico", como propone el centro 1, en centros con mayor número de estudiantes, etapas educativas y diversidad de necesidades de su alumnado, y, por ende, complejidad educativa?

La pregunta es acerca de la viabilidad de propuestas pedagógicas con tal grado de riqueza y de innovación cotidiana, en contextos escolares de mayor complejidad por la cantidad de estudiantes, los servicios y las etapas educativas ofrecidas.

2) ¿La implicación de las familias es una condición necesaria para llevar a cabo proyectos de inclusión educativa exitosos?

Las dudas por parte de los docentes del centro 3 acerca de sus propias posibilidades para llevar adelante el proyecto con éxito sin la implicación de las familias, y los 45 años de trayectoria del centro 2, que desarrolla su proyecto independientemente de la fuerte participación de las familias, permiten interrogarse acerca de la relación centro-familias en contextos de alta vulnerabilidad. Si bien la literatura revisada y el estudio empírico llevado a cabo muestran los beneficios de la participación de las familias en los proyectos educativos, la investigación sugiere proponer como hipótesis la existencia de efectos negativos sobre proyectos basados en la implicación de las familias cuando la participación promovida merma. El estudio muestra que, en el proyecto construido con fuerte dependencia de la implicación de la comunidad, la disminución en la implicación familiar afecta las percepciones docentes sobre su propia capacidad de éxito. El mismo supuesto puede aplicarse en sentido contrario, proyectos educativos que no se basan en la participación

familiar (como el centro 2) desarrollan autonomía para asegurar la sostenibilidad pese a no contar con este apoyo.

3) ¿La definición externa de un modelo de sistema de apoyo, como por ejemplo la Comunidad de Aprendizaje, posee impactos restrictivos o productivos para el proyecto educativo?

A la luz del análisis contrastado se plantea como hipótesis la co-existencia de ambos efectos. Por un lado, es posible que limite la creatividad docente y la aparición de puntos de vistas alternativos; sin embargo, ser parte de una red de instituciones y contar con formadores y dispositivos pedagógicos con importante aval científico, ofrece sostén y apoyo a docentes cuya tarea diaria es de gran complejidad.

7.4. RECOMENDACIONES PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DE LOS APRENDIZAJES EMERGENTES

En la actualidad es creciente la tendencia a diseñar políticas basadas en evidencia empírica. La investigación cualitativa realizada permite formular hipótesis que requieren su confirmación por medio de estudios cuantitativos estadísticamente representativos. Sin perjuicio de ello, a la luz del conjunto de la información analizada es posible ratificar patrones ya descriptos que están vigentes en nuestro medio.

- 1) En los centros educativos localizados en contextos urbanos en los que hay concentración de familias que viven en situaciones de exclusión cultural, social y económica es necesario asegurar dotaciones de docentes comprometidos con valores afines a la inclusión y con alto nivel de formación. Mediante el diseño de políticas y programas de incentivos de asignación de recursos y prestigio se debería propender a la permanencia y estabilidad de cuerpos docentes motivados y capacitados, dispuestos a evaluar de manera sistemática la eficiencia y eficacia de sus

acciones. Los valores y el compromiso de los docentes es condición *sine qua non* para desarrollar proyectos educativos inclusivos.

- 2) El diseño de políticas educativas destinadas a la formación docente, inicial y continua, en valores inclusivos, tal como recomienda la Agencia Europea (2012), es proposición que deriva del punto anterior.
- 3) Establecer procedimientos de rendición de cuentas vinculados a los factores clave expuestos por la literatura analizada y corroborada por este estudio, como la colaboración docente y el diseño de propuestas pedagógicas "complejas" que aseguren la participación de todo el alumnado.
- 4) Otorgar mayor autonomía a los centros educativos en los que asiste población que vive situaciones de alta vulnerabilidad, en especial referida a la selección del cuerpo docente, y asegurar un acompañamiento más contextualizado de las Administraciones hacia los centros descritos. Se propone hacer extensible el trato diferencial otorgado a las escuelas que pertenecen al proyecto Comunidad de Aprendizaje por parte de las Administraciones educativas al resto de centros con características similares. Es especialmente relevante y pertinente los procedimientos de selección docente y de rendición de cuentas establecidos para las Comunidades de Aprendizaje.
- 5) Superar la clasificación del profesorado y delimitación externa de funciones para proponer modelos colaborativos más flexibles y contextualizados entre profesionales.
- 6) Por último, se subraya la necesidad de diseñar políticas de redistribución del alumnado que aseguren la conformación de centros heterogéneos en cuanto a la situación socio-económica, cultural, étnica y otras características individuales de sus

estudiantes. Sin esta condición difícilmente se avance hacia una verdadera inclusión educativa que incida, a su vez, en la consolidación de sociedades más justas.

7.5. PROPUESTA METODOLÓGICA

El desarrollo del estudio empírico y el análisis posterior permite efectuar recomendaciones metodológicas. A partir de los ajustes y las precisiones sobre el modelo elaborado *ad hoc* para guiar el trabajo en campo (tabla 4.2), se proponen dimensiones analíticas organizadas en un esquema "operativo", que pueden utilizarse como instrumento en futuras investigaciones (tabla 7.1).

Tabla 7.1
Dimensiones analíticas para el estudio de sistemas de apoyo

	Dimensiones	Descripción
Características estructurales	Contexto	Características socioeconómicas y culturales del entorno.
	Proyecto Educativo	Génesis y evolución del proyecto educativo.
	Estructura del centro	Etapas educativas, servicios extraescolares que ofrece, cantidad de estudiantes, características de la población que asiste al centro, cantidad de recursos humanos y físicos con los que cuenta.
	Claustro	Características de selección y de formación del claustro docente.
Marco axiológico	Edificio	Características relacionadas al edificio escolar.
	Sentido otorgado a la educación	Visiones que tienen los entrevistados sobre educación, desde visiones amplias del proceso educativo que consideran el desarrollo integral del estudiante hasta concepciones más restrictivas que asocian educación con escolarización o impartición de contenidos.
	Valores y principios	Arraigo o superficialidad de los valores inclusivos: equidad, inclusión, igualdad, derechos, justicia social, participación.
	Visión de apoyo	Concepciones sobre el apoyo; desde visiones globales que involucra las acciones de todo el sistema escolar (formas innovadoras de trabajar, clima de centro, convivencia, etc.) hasta las visiones más restrictivas que lo identifican únicamente al trabajo de los especialistas.
	Responsabilidad hacia el alumnado	Percepción de los docentes acerca de sus responsabilidades hacia los estudiantes (todos/algunos).
	Confianza en las capacidades	Grado de confianza en la capacidad de enseñanza de los docentes y en las posibilidades de aprendizaje de todo el alumnado.
Dinámicas	Clima del centro	Características de las relaciones que se establecen entre los distintos miembros del centro. Grado de respeto, alegría, aceptación que se vive en el centro.

Tipo de gestión y liderazgo	Grado de participación en la toma de decisiones. Presencia (o no) de acciones destinadas a distribuir responsabilidades entre distintos miembros.
Colaboración, comunicación y coordinación	Prácticas que den cuenta de la existencia (o no), de trabajo colaborativo, de la calidad de la comunicación y de la coordinación existentes en el centro.
Prácticas y políticas de apoyo.	Características de las prácticas y políticas de apoyo en cuanto a planificación, tipo de propuesta pedagógica, sistematización, complejidad, evaluación.
Prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje.	Grado, calidad y frecuencia de prácticas docentes innovadoras que se lleven a cabo (o no) en el centro.
Voz y participación del alumnado.	Grado de sensibilidad a tomar en consideración (o no) lo que dicen los estudiantes, lo que les pasa. Existencia (o no) de instancias de participación (formales o informales) de los estudiantes que ofrece el centro.
Formación docente	Presencia (o no) de acciones de formación conjunta, asociadas a las necesidades del centro, e individuales asociadas a intereses profesionales personales.
Sentido de comunidad educativa	Grado y tipo de participan de agentes significativos del entorno educativo en el desarrollo del proyecto educativo. Características de las relaciones que se establecen entre el centro y el entorno.
Perspectiva ecológica de la equidad	Grado de capacidad de reacción ante los desequilibrios propios de toda ecología social.

Fuente: Elaboración propia

7.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño aplicado en esta investigación permite un conocimiento en profundidad del fenómeno estudiado en cada uno de los casos particulares, pero no es posible generalizar los resultados. Además, por las propias características interpretativas del enfoque cualitativo, pese a haber aplicado las técnicas recomendadas de rigor científico, la propia subjetividad del investigador es un condicionante, además de un instrumento para la construcción de conocimiento.

Por otra parte, la amplitud del tema elegido y el instrumento de recogida de datos elaborado *ad hoc* permitió un abordaje holístico del fenómeno, pero limitó las posibilidades de profundización sobre ciertos factores. Se destaca en particular como una restricción, la ausencia de un análisis evaluativo de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Sin perjuicio de lo expuesto, la mayor limitación que el estudio presenta se refiere al recorte del objeto de estudio. La investigación focalizó en los marcos axiológicos y dinámicas que hacen posible el desarrollo de políticas de apoyos globales. Sin embargo, no se estudiaron las barreras institucionales y actitudinales que atentan contra la inclusión. En este sentido, la tesis expone una parte significativa de los procesos de inclusión, pero carece de su *alter ego*, las prácticas, valores y aspectos estructurales que generan exclusión.

7.7. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

La investigación llevada a cabo da cuenta de aprendizajes y conocimientos que aún son necesarios construir para contribuir en el desarrollo de sistemas de apoyos globales y acordes al ideario inclusivo. A partir de la revisión bibliográfica sobre la temática y del estudio empírico llevado a cabo se proponen las siguientes líneas de investigación:

- 1) Sería recomendable ampliar el conocimiento sobre los factores que favorecen el desarrollo de sistemas de apoyos comprensivos y globales, a través de más cantidad de casos y de distintos acercamientos metodológicos. Es especialmente recomendable estudios de tipo cuantitativos sobre la temática que permitan generalizaciones acerca de los factores comunes para el desarrollo de propuestas inclusivas. El diseño inductivo-deductivo que es inherente a los estudios cuantitativos puede nutrirse con las hipótesis generados en este estudio de casos múltiple.
- 2) Además, es necesario estudiar en profundidad las barreras a la inclusión que presentan los sistemas de apoyos globales, considerados afines a los valores inclusivos. En la actualidad, se ha alcanzado un importante conocimiento en relación a los efectos no deseados que generan políticas de apoyo "remedial", centradas en la clasificación de estudiantes; sin embargo, poco se conoce sobre los efectos paradójales de las propuestas más comprensivas y globales. El recorte propuesto por esta investigación tampoco proporciona conocimiento al respecto.

- 3) Es necesario, además, estudios de tipo longitudinales que vinculen las propuestas consideradas inclusivas con los resultados educativos y las trayectorias de vida de los estudiantes.
- 4) Las preguntas formuladas en el punto 7.5 también sugieren temáticas donde es necesario una mayor profundización, como la relación entre el tamaño del centro y el desarrollo de innovaciones, las consecuencias de la merma de la participación familiar en proyectos educativos comunitarios y las posibles limitaciones sobre la creatividad docente de modelos prescriptos externamente.
- 5) Por último, se propone como línea de investigación estudiar las posibilidades que brinda el "liderazgo crítico aplicado" (Santamaría et al., 2014) en el contexto español. Es decir, llevar a cabo investigaciones que profundicen sobre los posibles beneficios de contar con líderes educativos pertenecientes a grupos sociales históricamente sub-representados.

7.8. A MODO DE CIERRE

Construir sociedades más justas requiere de formar ciudadanos éticos y responsables por el bien común. Para ello, la escuela, por su función educadora y por ser la única institución donde se conjuga lo común, tiene un lugar privilegiado y, por ende, una inmensa responsabilidad. La escuela, para muchos niños, niñas y jóvenes significa la única posibilidad de conocer, compartir y empatizar con otras experiencias de vida. Asimismo, la escuela es la institución responsable de desarrollar valores, competencias y conocimientos necesarios en todas las personas para formar parte de sociedades democráticas. Si la escuela fracasa, se ve seriamente comprometido el futuro como sociedad.

Como se expuso a lo largo del trabajo, en la escuela inciden factores externos que limitan sus posibilidades de acción. La envergadura y la complejidad de la función escolar requieren, por lo tanto, de la implicación de toda la sociedad. Construir escuelas inclusivas es tarea de todos.

El reconocimiento sistémico de la cuestión escolar no desconoce la inmensa posibilidad de acción y responsabilidad que corresponde a los centros educativos. Por el contrario, la postura epistemológica asumida por este estudio y los hallazgos obtenidos dan cuenta de cómo los modelos educativos se configuran a partir de las prácticas recursivas de los docentes. Lamentablemente, en la actualidad, la mayoría de las acciones escolares que se proponen en nuestro país no responden a los requerimientos formativos de instituciones y sociedades inclusivas.

Los casos estudiados permiten observar que otros modos educativos más justos y equitativos son posibles y, por tal motivo, deben ser exigidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2011). La diversidad afectivo-sexual. *Cuadernos de Pedagogía*, 414 (número monográfico), pp. 20-102.
- AA.VV. (2012). Alumnado de origen inmigrado y éxito escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, pp. 46-77.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011a). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especial (2011b). *Young Views on Inclusive Education*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva* Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especial (2010). *Early Childhood Intervention. Progress and Developments 2005–2010*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especial (2013). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education-Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord), *La educación inclusiva. De la*

exclusión a la plena participación de todo el alumnado (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.

Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for all*. Londres: David Fullan.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp. 78-83.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, pp. 3-7.

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.

Ainscow, M., Crow, M., Dyson, A., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C., Miles, S., Muijs, Skyrme, J. (2007). *Equity in Education: New Directions*. Manchester: Centre for Equity in Education.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), pp. 197-213.

Ainscow, M., Dyson, y Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Berkshire: CfBT Education Trust.

Ainscow, M., Muijs, D. y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9, pp. 192-202.

- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P. y Howes, A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools*. Londres: Department for Children, Schools and Families/London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Armstrong, F. y Barton, L. (2001). Disability, Education and Inclusion. En G.L. Albrecht, K.D. Seelman y M. Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 693-710). London: SAGE Publications.
- Bailleul, P., Bataille, A., Langlois, C., Lanoe, P. y Mazereau, P. (2008). De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants: Éclairages sur la situation européenne (Research Report). *Centre d'études et de Recherche en Sciences de l'Éducation (CERSE)*. Recuperado de http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/default/files/public/cerse/Rapport.SEH_.pdf
- Bandura, A. (1977). *Principles of behavioral modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (2002). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de http://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, pp. 193-224. Recuperado de <http://life-slc.org/docs/barron-self-sustainedlearning.pdf>
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), pp. 7-36.
- Benzie, R., Kalinowski, T. y Scrivener, L. (18 de Noviembre de 2004). Premier calls for 'gay-ed' tolerance; School refuses to excuse Muslims Teachers flocking to diversity class Tolerance a 'two-way street'. *Toronto Star*, p.1.

- Bertucci, A., Conte S., Johnson D.W. y Johnson R.T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology*, 137(3), pp. 256-72.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A. y Webster, R., con Rubie-Davies, C. (2009). *The impact of support staff in schools. Results from the Deployment and Impact of Support Staff (DISS) project. (Strand 2 Wave 2)*. Londres: Department for Children, Schools and Families. Recuperado de <http://maximisingtas.co.uk/assets/content/diss2w2r.pdf>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. y Webster, R. (2011). The impact of support staff on pupils' 'positive approaches to learning' and their academic progress. *British Educational Research Journal*, 37(3), pp. 443-464.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. y Webster, R., con Babayigit, S. y Aeywood, N. (2008). *The deployment and impact of support staff in schools and the impact of the National Agreement. Results from Strand 2 Wave -2005/6*. Londres: Department for Children, Schools and Families. Recuperado de <http://maximisingtas.co.uk/assets/content/diss2w1r.pdf>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bolivar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 79-106.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (3ªed). Manchester: CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares* (2ªed.). Madrid: FUHEM Educación/OEI.
- Booth, T. y Potts, P. (Eds.) (1985). *Integrating special education*. Oxford: Blackwell.
- Booth, T., Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), pp. 1-17.
- Bourke, P. (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), pp. 183-193
- Bristol City Council. (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*. Recuperado de http://www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214311>
- Calderón, I., y Habegger, S. A. (2012). *Educación, hándicap e inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Málaga: Octaedro.
- Carter, D. (2006). Key Issues in the Persistence of Underrepresented Minority Students, *New Directions for Institutional Research*, 130, pp. 33-46. http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/49309/1/178_ftp.pdf.
- Carter, E., Clark, N., Cushing, L. y Kennedy, C. (2007). Moving from elementary to middle school: A smooth transition for students with severe disabilities. En K. Frieberg (Ed.), *Educating exceptional children* (pp. 187-192). Dublin, Irlanda: McGraw Hill.

- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 79-89. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.html>
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: CAST.
- Castel, R. (2004). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- CERMI (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Madrid: CERMI.
- Chapman, C. y Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning system? *School Leadership and Management*, 27(3), pp. 207-213.
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. y Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the “inclusive” school. *British Education Research Journal*, 25(2), pp. 157-177.
- Cobb, P., McClain, K., Lamberg, T. y Dean, C. (2003). Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and district. *Educational Researcher*, 32, pp. 13-24.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cole, R. W. (2008). *Educating everybody's children: diverse teaching strategies for diverse learners*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Coleman, J. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press.

- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, pp. 31-36.
- Comisión Europea, (2009). *Actions for Success in Schools in Europe*. INCLUD-ED project, Bruselas: European Commission.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Technics and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage Publications.
- CREADE (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE, núm. 9. Madrid: Instituto de Formación e Investigación e Innovación Educativa, Ministerio de Educación.
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), pp. 517-538.
- De Boer, A., Pijl, S. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), pp. 331-353, doi: 10.1080/13603110903030089
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J, Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

- Deppeler, J., Loreman, T. y Sharma, U. (2005). Improving inclusive practices in secondary schools: Moving from specialist support to supporting learning communities. *Australasian Journal of Special Education*, 29, pp. 117-127.
- Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2, pp. 199-231.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diario Oficial de la Unión Europea (28 de mayo de 2009). Informaciones procedentes de instituciones y órganos de la Unión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:es:PDF>
- Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M. y Massot Lafon, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dudley-Marling, C. y Burns, B. (2014). Two perspectives on inclusion in The United States. *Global Education Review*, 1(1), pp. 14-31.
- Dyson, A. (2010). Changes in special education theory from an English perspective, *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 69-84.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération: enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, pp. 55-64.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un Profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Educativas*, 19, pp. 7-24.

- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), pp. 99-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Echeita, G. y Domínguez A. B. (2011). Educación inclusiva: Argumentos, caminos y encrucijadas. *AULA. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, pp. 23-35.
- Echeita, G. y Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp.48-67). Madrid: Alianza Psicología.
- Echeita, G. y Simón, C. (2013). Una perspectiva amplia sobre el apoyo en el marco de una escuela inclusiva. En G. Echeita; Simón, C; Sandoval, M. y Monarca, H. *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 15-34). Sevilla: Eduforma.
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Revista Universitaria de Educación Especial*, 1(1), pp. 35-53.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 307-328). Salamanca: Amaru.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, pp. 153- 178.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, pp. 26-46.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

- Eisner, E., y Peshkin, A. (1990). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York: Teacher's College Press.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), pp. 285-301.
- Escudero, J. M (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, pp. 7-31. Recuperado de http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, pp. 174-193.
- Escudero, J.M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámides.
- Fernández Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, pp. 26-33.
- Fielding, M. (2007). Beyond "Voice": New Roles, Relations, and Contexts in Researching with Young People. *Discourse*, 28(3), pp. 301-310.
- Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C. y Thorp, J. (2005). *Factors influencing the transfer of good practice*. London: Department for Education and Skills.
- Finn, J. D., Gerber, S. B., Farber, S. L. y Achilles, C. M. (2000). Teacher aides: an alternative to small classes?, En M. C. Wang y J. D. Finn (Eds.) *How small classes help teachers do*

their best. Philadelphia: Temple University Center for Research in Human Development.

Firestone, W. A. y Louis, K. S. (1999). School as Cultures. En J. Murphy y K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project to the American Educational Research Association* (pp. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (2006-2011). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, FP6 028603-2. Sixth Framework Program of Research of the European Commission. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society. European Commission.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2013). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22(2), pp. 175-198.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Florian, L. (2008). *Workshop Synthesis 4: Learners and Teachers, 48th session of the International Conference of Education*. Genève: UNESCO-IBE. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_Synthesis_Report_WSs4_Eng.pdf

Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy, *British Educational Research Journal*, 37(5), pp. 813-828. doi: 10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. En G. Hallett y F. Hallctt (Eds.), *Transforming the role of the SENCO* (pp. 61-72). Buckingham: Open University Press.

Frattura, E.M. y Capper, C.A., (2007). *Leading for Social Justice: Transforming Schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

- Freire, P. (1992). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón: Publicaciones MCEP.
- Gallego Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, pp. 83-105. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270610520.pdf?documentId=0901e72b812598ad>
- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), pp. 93-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147006.pdf>
- Gallego Vega, C., Rodríguez Gallego, M.R., Corujo Vélez, C., García García, M., Cotrina García, M. y Jiménez Toledo, A. (2015). La comunicación en los grupos de apoyo mutuo (GAM): una estrategia inclusiva de apoyo. *Hachetetepe*, 10, pp. 125-132. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/42822/La_comunicacion_en_los_grupos_de_apoyo_mutuo_GAM_una_estrategia_inclusiva_de_apoyo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garrido, F. (2001). El análisis de redes en el desarrollo local. En Montañés Serrano, Manuel; Rodríguez-Villasante Prieto, T., Gutiérrez, P. (Coords.), *Prácticas locales de creatividad social* (pp. 67-89). Madrid: El Viejo Topo.
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. y Edelman, S. W. (2001). Teacher engagement with students with disabilities: Differences based on paraprofessional service delivery models. *Journal of the Association of Persons With Severe Handicaps*, 26, pp. 75-86.
- Giangreco, M.F. (2010) One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(1), pp. 1-13.

- Giangreco, M.F. y Doyle, M.B (2007) Teacher assistants in inclusive schools. En Lani Florian (Ed.), *The sage handbook of special education* (pp. 429-439) London: Sage.
- Gibson, S. (2006). Beyond a “culture of silence”: Inclusive education and the liberation of “voice”, *Disability & Society*, 21(4), pp. 315-329.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1995). *La Constitución de la Sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gilbert, C. (2012). *Towards a self-improving system: the role of school accountability*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Gillies, R. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), pp. 125-140. Recuperado de <http://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/1087/pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La escuela obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Glenny, G. y Roaf, C. (2008). *Multiprofessional Communication. Making systems work for children*. Berkshire: Open University Press.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1982). *Epistemological and qualitative researchers*. New York: Longman.
- Haberman, M. (1991). The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching. *Phi Delta Kappa*, 73, pp. 290-90.
- Hadjikakou, K., Petridou, L. y C. Stylianou. C. (2005). Evaluation of the support services provided to deaf children attending secondary general schools in Cyprus. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 203-11.
- Hanover Research (2011). *Models to Address the Needs of Disadvantage Students in STEM Fields*. Washington, D.C: Academy Administration Practice.

- Hargreaves, A. y Braun, H. (2012). *Leading For All: Final Report of the Review of the Development of Essential for Some, Good for All-Ontario's Strategy for Special Education Reform*. Toronto: Council of Directors of Education.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, pp. 43-58.
- Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), pp. 23-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0924345950060102>
- Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities end prospects. *The Teacher Training Agency*, Annual Lecture.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 72-83). Londres: Routledge.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership. Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Hart, S. y Drummond, M.J. (2014). Learning without limits. Constructing a Pedagogy Free From Deterministic Beliefs about Ability. En L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 339-458). Londres: SAGE.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J., y McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.

- Hawley, W.D. y Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hayes, D. y Mills, M. Christie, P. y Lingard, L. (2006). *Teachers and Schooling. Making a Difference*. Sidney: Allen & Unwin.
- Hederich Martínez, C., Martínez Bernal, J. Rincón Camacho, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, pp. 19-54.
- Hehir, T. (2005). *New directions in special education. Eliminating ableism in policy and practice*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Heritage, J. (1985). Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience. En T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 95-117). London: Academic Press.
- Higgins, N., MacArthur, J. y Kelly, B. (2009). Including disabled children at school: Is it really as simple as “A, C, D”? *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), pp. 471-487.
- Hoover, J.J., Patton, J.R. (2008). The Role of Special Educators in a *Multitiered Instructional System*. *Intervention in School and Clinic*, 43, pp. 195-202.
- Hopkins, David (2008). *Hacia una Buena Escuela. Experiencia y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile. ISBN: 978-956-8200-17-6.
- Hoppey, D. y McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School, *Journal of Special Education*, 46(4), pp. 245-256.
- Jackson, L.B, Ryndak, D.L. y Wehmeyer, M.L., (2010). The dynamic relationship between context, curriculum and student learning: A case for inclusive education as a research-based practice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33-34(4-1), pp 175-195.

- Johnson, D. Johnson, R. y Stanne M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf
- Johnson, D. W. (1979). *Educational Psychology*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills (5ta ed)*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and meta- analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, pp. 95-105.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1988). *Cooperative Learning*. California: Resources for Teachers.
- Kalinowski, T. (17 de noviembre de 2004). Family values row over 'gay-ed' class; Matter of respect, public board says 150 parents debate issue at meeting Parents protest same-sex lesson. *Toronto Star*.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Klassen, R. (2001). After the statement: reading progress made by secondary students with specific literacy difficulty provision. *Educational Psychology in Practice*, 17(2), pp. 121-133.
- Kohn, A. (1986). *No contest: The case against competition*. Boston: Houghton-Mifflin.

- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Lacey, P.J. (2001). *Support Partnerships: Collaboration in Action*. London: David Fulton.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Leadbeater, C. (2005). *The Shape of Things to Come: Personalised learning through collaboration*. Nottingham: Department for Education and Skills publications
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En K. Riley y K. S. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform. International perspectives* (pp. 50-66). Londres: Routledge Falmer.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning* (Research Report 800). Londres: Department for Education and Skills, DfES. Recuperado de <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>.
- Lobato Quesada, X. y Ortiz González, C. (2001). *La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva*. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11089/cc63%20art%2053.pdf?sequence=1>
- Loreman, T. (2014) Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada, *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), pp. 459-483. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lou, Y., Abrami, P. y D'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), pp. 449-521.

- Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B. y D'Apollonia, S. (1996). Within-Class grouping: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), pp. 423-458.
- Louis, K.S. y Kruse, S. (Eds.) (1995). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Newbery Park, CA: Corwin Press.
- MacArthur, J. (2009). *Learning Better Together - working towards inclusive education in New Zealand Schools*. New Zealand: IHC
- Madyaningrum, M. E. y Sonn, C. (2011). Exploring the Meaning of Participation in a Community Art Project: A Case Study on the Seeming Project. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(4), pp. 358-337.
- Martín Sánchez, M. (2010). Implicaciones educativas de la Reforma y Contrarreforma en la Europa del Renacimiento, *CAURIENSIA*, 5, pp. 215-236.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), pp. 165-184.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M. R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Matarasso, F. (2007). Common Ground: Cultural Action as a Route to Community Development. *Community Development Journal*, 42(4), pp. 449-458.
- McGee Banks, C. (2007). Gender and race as factors in educational leadership and administration. En M. Grogan (Coord.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 299-338). San Francisco: Jossey-Bass.
- McLeskey, J. y Waldron, N. (2007). Making differences ordinary in inclusive classrooms, *Intervention in School and Clinic*, 42(3), pp. 162-168
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

- Mead, M. (Ed.). (1936). *Cooperation and competition among primitive peoples*. Boston: Beacon.
- Meijer, C.J.W. (2005). *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Monarca, H. (2013). Uniendo redes: apoyo comunitario y social. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca, *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp.131-163). Sevilla: Eduforma.
- Mortier, K. Desimpel, L., De Schauwer, E. y Van Hove, G. (2011). "I want support, not comments": children's perspectives on supports in their life. *Disability & Society*, 26(2), pp. 207-221. doi: 10.1080/09687599.2011.544060
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. London: Springer.
- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Muñoz, P. y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelo de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 4-28.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderazgo Escolar, elemento clave en la promoción de la Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), pp. 5-10.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), pp. 26-43.

- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 169-186.
- Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- New Brunswick, (2015). Inclusive Education Support Services Teams. Recuperado de <http://web1.nbed.nb.ca/sites/ASD-W/Policies/Documents/300%20-%20Educational%20Services/ASD-W-350-5%20-%20Inclusive%20Education%20-%20Education%20Support%20Services%20Teams.pdf> (último acceso 13 diciembre de 2015)
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), pp. 431-446.
- Noguera A., P. (2003). Taking on the Tough Issues: The Role of Educational Leaders in Restoring Public Faith in Public Education, *InMotionMagazine*. Recuperado de http://www.inmotionmagazine.com/er/pn_leaders.html
- Norfolk Governor Services (2014). *Federation Handbook*. Norfolk: Department of Education. Recuperado de <http://www.schools.norfolk.gov.uk/Supportforschoolimprovement/School-Collaborations/Structural-change-toolkit/index.htm>
- Norwich, B., (2008). What future for special schools and inclusions? Conceptual and professional perspectives, *British Journal of Special Education*, 35(3), pp. 136-143.
- Ontario Ministry of Education (2005). *Education for All: The Report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy instruction for Students with Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

- Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD
- Owens, R. G. (2001). *Organizational Behavior in Education: Instructional Leadership and School Reform*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pai, H., Sears, D. y Maeda, Y. (2014). Effects of small-group learning on transfer: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. doi: 10.1007/s10648-014-9260-8
- Parkhurst, H. (1922). *Education On The Dalton Plan*. New York: E. P. Dutton & Company.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, pp. 11-29.
- Parrilla, A. (2010). Ayer, hoy y mañana de la educación inclusiva En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F.J. Soto (Coords), *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pedró, F. (2012). *Tecnología y escuela. Lo que funciona y por qué*. Madrid: Fundación Santillana.
- Pedró, F. (2015). *Tecnologías para la transformación de la educación*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://conocimientoeducativo.com/wp-content/uploads/2015/10/Interior-Educaci%C3%B3n1.pdf>
- Peercy, M.M. y Martin-Beltran, M. (2011). Envisioning collaboration: Including ESOL students and teachers in the mainstream classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7-8), pp. 657-673.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- Pericacho Gómez, F. J. (2012a). Retos y posibilidades socio-educativas entre comunidad y escuela: elementos para su problematización teórica. *Revista Digital*

quadernsanimacio.net, 15. Recuperado de
<http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/quince/Retos%20y%20posibilidades.pdf>

Pericacho Gómez, F. J. (2012b). Educación social y modelos escolares alternativos: aproximación teórica, retos y posibilidades socio-educativas *Revista: RES. Revista Educación Social*, 18, pp. 1-15.

Piaget, J. (1979). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.

Pierson, P. (2001). Coping with Permanent Austerity: Welfare State Restructuring in Affluent Democracies. En P. Pierson (Ed.), *The New Politics of the Welfare State*. New York: Oxford University Press.

Popkewitz, P. (2013). PISA: Números, estandarización de la conducta y alquimia de los materiales escolares. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 65-76. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART3.pdf>

Prats, J. (2005). El sistema educativo español. En J. Prats y F. Raventós (Dirs.), *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* (Colección Estudios Sociales, 18). Barcelona: Fundación La Caixa.

Puig, J., Battle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro/Ministerio de Educación.

Puigdemívol, I. (2000). Apoyo escolar y necesidades educativas especiales, *Aula de Innovación Educativa*, 90, pp. 73-77.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), pp. 89-112.

Pujolàs, P. (Octubre de 2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En *VI Jornadas de Cooperación*

Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Conferencia llevada a cabo en Antigua, Guatemala. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/6440d452-6665-4cac-8b63-2d07f5b565bd/2009-ponencia-20-pere-pujolas-pdf.pdf>

Racionero, S., García, R., Aubert, A. y Puigvert, L. (2009). Los modelos sociales de enseñanza: los grupos interactivos. *Competencias básicas y modelos de enseñanza. Escuela*, 4, pp. 1-8. Recuperado de http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/785/mod_folder/content/0/Suplemento%204.%20Los%20modelos%20sociales%20de%20ense%C3%B1anza_los%20grupos%20interactivos.pdf?forcedownload=1

Randall, D. y Short, J. (1983). Women in Toxic Work Enviroment. En E. Rubington y M. Weinberg (Eds.), *The Study of Social Problems*. New York: Oxford University Press.

Rappoport, S., y Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), pp. 18-29.

Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23ªed.). Recuperado de <http://www.rae.es/>

Redwing Saunders, S. y DeBeer, Y. (s/f). A brief introduction to inclusion, inclusive schools and barriers to inclusion. *Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto*. Recuperado de http://www.oise.utoronto.ca/cld/UserFiles/File/briefintrotoinclusioninclusiveschools_andbarrierstoinclusion.pdf

Riera Romero, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 113-149. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.html>

Roaf, C. (2002). *Coordinating services for included children. Joined up action*. Buckingham: Open University Press.

- Roblizo-Colmenero, M.J. (2015). La Configuración Espacial de la ciudad como Factor de Definición de la Realidad Socio-Demográfica. Análisis Electoral de un Entorno Urbano. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(1), pp. 1-22. doi: 10.17583/rimcis.2015.01
- Rodríguez Navarro, H., Gallego López, B., Sansó Galiay, C., Navarro Sierra, J., Velicias Sánchez, M., Lago Salcedo, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 101-112. ISSN 1575-0965.
- Rodríguez Navarro, H., Ríos González, O. y Racionero Plaza, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 67-87.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.
- Rose, R. y Coles, C. (2002). Special and mainstream school collaboration for the promotion of inclusion, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), pp. 111-132.
- Rose, R. y O'Neill, A. (2009). Classroom Support for Inclusion in England and Ireland: an evaluation of contrasting models. *Research in Comparative and International Studies*, 4(3), pp. 250-261.
- Ruggs, E. y Hebl, M. (2012). Diversity, Inclusion and Cultural Awareness for Classroom and Outreach Education. En B. Bogue y E. Cady (Eds.), *Apply Research to Practice (ARP) Resources*. Recuperado de <http://www.engr.psu.edu/AWE/ARPResources.aspx>
- Russell, F. (2014). Collaborative literacy work in a high school: enhancing teacher capacity for English learner instruction in the mainstream. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), pp. 1189-1207. doi: 10.1080/13603116.2014.884642

- Sabariego Puig, M., Dorio Alcaraz, I. y Massot Lafon, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Sanders, W. y Horn, S. (1998) Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), pp. 247-256
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos*, 11, pp. 149-159.
- Santamaría, L. J., Santamaría, A. P. y Dam, L. I. (2014). Applied critical leadership through Latino/a Lenses: An alternative approach to educational leadership. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), pp. 161-180.
- Schalock y Verdugo (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Siglo Cero, 38(4), pp. 21-36.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1976). *Small-group Teaching*. Nueva Jersey: Educational Technology Publications.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Slavin, R. E. (1977). Classroom reward structure: An analytic and practical review. *Review of Educational Research*, 47, pp. 633–650.
- Slavin, R. E. (1991). Are cooperative learning and untracking harmful to the gifted? *Educational Leadership*, 48(6), pp. 68-71.
- Slavin, R.E. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work? En OCDE (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 161-178). Paris: OCDE.

- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (1999). Effects of bilingual and English as a second language adaptations of Success for All on the reading achievement of students acquiring English. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(4), pp. 393-416.
- Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2/3), pp. 109-119.
- Soan, S. (2012). Multiprofessional working: the way forward? En J. Cornwall y L. Graham-Matheson (Eds.), *Leading on Inclusion. Dilemmas, debates and new perspectives* (pp. 87-98). London/New York: Routledge.
- Sodha, S. y Margo, J. (2010). *Ex Curricula*. London: Demos
- Sonn, C. y Bakerb, A. (2016). Arts and cultural practice are gaining attention. *International Journal of Inclusive Education*, 20(3), pp. 215-228. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1047663>
- Spillane, J. Halverson, R., y Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 23-28. doi: 10.3102/0013189X030003023
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. *Clearinghouse on Educational Policy and Management*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>
- Susinos T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 157-171.

- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, pp. 119-136.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34, pp. 50-57. doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D. y Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. London/New York: Routledge.
- Torrego, J. y Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. París: UNESCO.
- Ungar, M. (Ed.) (2012). *The Social Ecology of Resilience*. New York: Springer
- UNICEF (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. Genève: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).

- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 12-33.
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. y Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto Includ-ed. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, pp. 31-343.
- Van Aalst, H.F. (2003). *Networking in Society, Organisations and Education in Networks and Innovation. Towards new models for managing schools and systems*. Paris: OECD.
- Vianello, R. y Lanfranchi, S. (2009). Genetic syndromes causing mental retardation: Deficit surplus in school performance and social adaptability compared to cognitive capacity, *Life Span and Disability*, 12(1), pp. 41-52.
- Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade.
- Waldron, N. y McLeskey, J. (2010). Inclusive school placements and surplus/deficit in performance for students with intellectual disabilities: Is there a connection?, *Life Span and Disability*, 13(1), pp. 29-42.
- Ware, J., Butler, C., Robertson, C., O'Donnell, M. y Gould, M. (2011). *Access to the curriculum for pupils with a variety of special educational needs in mainstream classes. An exploration of the experiences of young pupils in primary school*, Research Report no. 8. Meath: National Council for Special Education.
- Weber, M. (1979). *Economía y Sociedad*. México: D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Webster, R. y Blatchford, P. (2013). *The Making a Statement project. Final Report*. London: Institute of Education and Nuffield Foundation.

- Wei, R.C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. y Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Dallas: National Staff Development Council.
- West, M., Jackson, D., Harris, A. y Hopkins, D. (2000). Learning through leadership, leadership through learning. Leadership for sustained school improvement. En K. Riley y K. S. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform. International perspectives* (pp. 30-49). Londres: Routledge Falmer.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Ediciones Akal.
- Wolcott, H.F. (1992). Posturing in qualitative research. En M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative research in education* (pp 3-52). London: Academic Press.
- Yin, R. (1984). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage Publications.

ANEXOS

ANEXO 1. ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD



Consentimiento informado

El/La Sr./Sra.....

HACE CONSTAR:

Que he sido invitado a participar en la tesis doctoral de Soledad Rappoport sobre sistemas de apoyos inclusivos, con la dirección de Gerardo Echeita y cuyo proyecto se encuentra inscripto en el Departamento de Teoría y Didáctica de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

La doctoranda me ha informado del proyecto y se compromete a guardar de forma confidencial mis datos personales y a preservar el anonimatoⁱ¹ que le he confiado. Asimismo me asegura que mis opiniones, mis datos personales, las fotografías y las grabaciones que se realicen en esta investigación se utilizarán exclusivamente para los fines de su tesis doctoral.

Tengo derecho a abandonar el estudio en el momento que lo desee sin ningún perjuicio.

Dado que esta información se me ha dado de forma comprensible, que he podido formular preguntas y me han resuelto las dudas presentadas, **doy libremente y voluntariamente mi conformidad** para participar en esta investigación y, en consecuencia, lo autorizo explícitamente a través del presente documento.

En, a de de 20....

Fdo.:

Participante en la investigación

Fdo.:

Doctoranda

ⁱ¹ De acuerdo con la Ley Orgánica de Protección de datos de Carácter Personal 6/99 del 13 de diciembre.

ANEXO 2. PREGUNTAS DE REFERENCIA PARA ENTREVISTAS EN PROFUNDAD

Preguntas de contexto		
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hace cuanto tiempo estás en este centro?, ¿qué funciones realizas? • ¿Puedes contarme cómo es un día típico tuyo? • ¿Cómo son los resultados en las evaluaciones externas? • ¿Cómo evalúan internamente el proceso de enseñanza-aprendizaje? • ¿Cuáles son las principales problemáticas que este centro debe hacer frente?, ¿cómo te gustaría que estuviera este centro dentro de 5 años?
	Dimensiones	Preguntas
1	Sentido otorgado a la educación	¿Qué entiendes tu por educación? ¿Cuál es la función de la escuela?
2	Valores y principios	¿Cómo definirías el ideario de este centro? ¿Cuáles son los valores comunes que prevalecen? ¿Crees que todos los docentes comparten la misma visión? ¿Acuerdas con los valores del centro?
3	Visión de Apoyo	¿Qué entiendes por apoyo educativo para ti? ¿Cuáles son las prácticas de apoyo más efectivas para ti? ¿Quiénes son los destinatarios de los apoyos? ¿Quiénes son los estudiantes más vulnerables para ti?
4	Liderazgo	¿Cómo se gestiona la vida del centro? ¿Cómo se toman las decisiones que afectan a la vida diaria?
5	Colaboración, comunicación y coordinación.	¿Cómo describirías la colaboración entre los docentes de este centro? ¿Cómo se ayudan? ¿Qué instancias formales tienen para compartir reflexiones y formación? ¿Puedes contar algún ejemplo donde otros docentes te han ayudado? ¿Cómo se comunican? ¿Tienes comunicación con docentes de otra etapa? ¿Sobre qué temas suelen conversar en los encuentros informales?
6	Prácticas y políticas de apoyo planificadas y evaluadas	¿Cómo se planifican los apoyos en este centro? ¿Qué acciones de apoyo realizan? ¿Qué tienen en cuenta para diseñar estrategias de apoyos? ¿Cómo se evalúan? ¿Quiénes participan en la planificación de los apoyos? ¿Dónde se dan los apoyos? ¿Qué áreas o dimensiones educativas requieren mayor apoyo?
7	Grado de innovación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje	¿Puedes contar prácticas que lleven a cabo que te parezcan especialmente creativas? ¿Cómo surgen, quiénes la han llevado a cabo, con qué resultados?
8	Voz y participación del alumnado	¿Quiénes son los estudiantes más vulnerables? ¿Qué instancias de participación tienen los estudiantes? ¿Cómo se deciden las normas de centro y de clase?
9	Responsabilidad por los alumnos	¿Qué estudiantes están bajo tu responsabilidad? ¿Tienes conocimiento sobre las circunstancias que viven otros estudiantes más allá de tu curso?
10	Sentido de comunidad educativa, grado de implicación y de sensibilidad con el entorno	¿Cómo definirías la relación que el centro establece con las familias? ¿Qué instancias de encuentro propone el centro? ¿Tienen relación con otros colegios y/o organizaciones? ¿Qué beneficios han aportado los lazos con otros agentes? ¿Y dificultades? ¿Cómo se coordinan? ¿Cuáles son las principales problemáticas que actualmente tiene el centro? ¿Cómo responde ante dichas situaciones?

ANEXO 3. LIBRO DE CÓDIGOS

Código	Descripción	Ejemplos de citas
Autodescripción	Recoge información sobre la descripción que los entrevistados hacen de la identidad del propio centro. Incluye los datos estructurales (cantidad de estudiantes, recursos disponibles, cuestiones de contexto...), relatos acerca de la historia del proyecto, sus <i>hitos, héroes y heroínas</i> (Schein, 1992). Además, recoge información sobre las características del equipo docente, así como toda definición que hagan de ellos mismos (formación inicial, intereses, motivaciones...).	<p><i>La experiencia de PT comenzó en este centro. Antes había trabajado como tutor de primaria o por educación física que es la especialidad que saqué yo en magisterio.</i></p> <p><i>Es una Comunidad de Aprendizaje, esa propia definición implica a que estamos abiertos al contexto. Las puertas siempre están abiertas para que participen asociaciones, participen familiares, voluntarios e incluso la forma de organización interna del centro es diferente.</i></p>
Educación transformadora	Este código recoge las visiones que tienen los entrevistados sobre educación; desde visiones amplias del proceso educativo que consideran el desarrollo integral del estudiante hasta concepciones más restrictivas que asocian educación con escolarización o impartición de contenidos.	<p><i>Tu mirada va más allá de lo que es la clase, el aula y tener que dar cuatro reglas. No quiere decir que eso se olvide, sino que la mirada va más allá. El proyecto es más global.</i></p> <p><i>Sobre todo pensar en global en los niños. Tú tienes que pensar que lo tienes que educar, que preparar para cuando salga afuera, vivir en sociedad, y tal como está planteada esta sociedad.</i></p>
Valores y principios	A través de este código se recogen las referencias que los entrevistados hacen sobre equidad, igualdad, justicia social, discriminación y/o derechos. El objetivo de este código es identificar concepciones sobre principios y valores que tienen los entrevistados acerca de aspectos clave de la educación inclusiva.	<p><i>Todo se aprovecha como riqueza, con mucho respeto y con aprovechar todo lo que nos traen. [...] La verdad es que por ese lado toda esa diferencia cultural enriquece mucho. Eso no es una barrera para mí, eso es una ventaja.</i></p> <p><i>Hemos tenido clarísimo que existe esa diversidad y que tiene el mismo derecho...quiero decir que el único valor, o el valor más importante no es el de la excelencia de las capacidades, es la excelencia humana. [...] Cada chaval tiene su ritmo y hay que respetarlo.</i></p>

Código	Descripción	Ejemplos de citas
Visión de Apoyo	Con este código se procura identificar las concepciones de los entrevistados sobre el apoyo. Abarca desde visiones más inclusivas donde se considera el apoyo de una manera amplia que involucra las acciones de todo el sistema escolar (formas innovadoras de trabajar, clima de centro, convivencia, etc.) hasta las visiones más restrictivas que lo identifican únicamente al trabajo de los especialistas.	<i>Yo creo que la situación pedagógica y la manera que tenemos de abarcar los procesos es una forma totalmente inclusiva. Entonces ellos mismos asumen los diferentes momentos en los que están cada uno.</i> <i>Tú tienes establecido un refuerzo que queremos que vaya como en red por todo el centro.</i>
Colaboración, coordinación y liderazgo	El quinto código recupera reflexiones que los entrevistados realizan acerca del trabajo colaborativo, de la coordinación y el liderazgo. El propósito es identificar tanto aquellas citas que describan el funcionamiento del centro en estos aspectos (trabajo en equipo entre los docentes, el tipo de organización, cómo se toman las decisiones, cómo se coordinan, cómo se comunican, etc.), como las concepciones que tienen acerca de la importancia del trabajo colaborativo y del liderazgo democrático para llevar a cabo la tarea educativa.	<i>Nuestra organización es asamblearia. Hay cargos, hay que cubrirlos, pero para mí, para todos ¿no?, el cargo es un compromiso real delate de los compañeros y las compañeras, es una coordinación, una organización de horarios...las propuestas que emanan de la asamblea, materializarlas. Darle cuerpo.</i> <i>Formalmente hay unas reuniones, las tutorías los viernes, pero luego hay una dinámica cotidianísima que es en cualquier sitio, aquí te pillo, aquí te mato.</i>
Prácticas y políticas de apoyo planificadas y evaluadas	Este código recupera las citas que ejemplifican o describen prácticas y políticas de apoyo que realiza el centro y que son fruto de planificación previa y/o evaluación. Se trata de recoger prácticas o políticas que desarrolla el centro de manera más sistemáticas. No son acciones o prácticas espontáneas ni azarosas, sino que requieren de estructuras más complejas y sofisticadas.	<i>Lo que estamos trabajando ahora, en el currículum, todo lo que tienen que ver con el currículum. Aclarar a ver dónde queremos llegar. Estamos trabajando en ello...en toda la evaluación. Qué queremos que consigan en esta etapa, en la otra. El cómo lo vamos a hacer más o menos lo tenemos claro.</i> <i>Cada vez que trabajamos una unidad temporal con los chavales, vamos evaluando cómo van. Vemos como va mejorando el grupo, el trabajo directo con los chavales y vamos recogiendo esa información. Luego, hay todos los años una evaluación que es una evaluación como más de centro en general, de cómo funcionan nuestros órganos pedagógicos.</i>

Código	Descripción	Ejemplos de citas
Prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje	A través de este código se identifican todas las referencias que los entrevistados realizan acerca de prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje (trabajos por rincón, por proyectos, agrupamientos flexibles, teatro, grupos interactivos).	<i>El teatro tiene un potencial educativo muy interesante y además me gusta. Me gusta cómo lo tengo, como una cosa a la que se puede mimar, que se puede uno dedicar, que no es de nueve a diez estás con un grupo [...] yo quiero la creatividad.</i> <i>Trabajamos con Gimnasia Cerebro. Hay tres cerebros [...] Entonces hablamos de botones del cerebro. Estimular ciertos puntos.</i>
Voz y participación del alumnado	Esta dimensión recupera las citas que muestran la sensibilidad que tienen los entrevistados a tomar en consideración lo que dicen los estudiantes, lo que les pasan. Aquí se recogen las descripciones de instancias de participación de los estudiantes que ofrece el centro. Se identifican tanto los espacios formales como las instancias espontáneas de escucha que surgen en el centro.	<i>¿Cuál es mi función como coordinador? Estar atento, valorar, estar receptivo a cualquier necesidad.</i> <i>Salen muchos temas de tipo personal en los que tu escuchas y ves en el momento si tienes que intervenir, no tienes que intervenir, si sus valores van por ahí o no van por ahí, de las cosas que ocurren en el barrio.</i> <i>Se hablan cosas que [ellos] deciden. Las normas no son porque son. [...] Votan.</i>
Preocupación por todo el alumnado	Este código recupera las reflexiones sobre los destinatarios de las prácticas educativas de apoyo. Además, se recogen las citas acerca de las expectativas que se tiene hacia el alumnado y los etiquetamientos que se pueden producir.	<i>No porque sea la tutora ella es la que tiene que decir...los niños son de todos. Eso es también que tiene muy bueno este cole.</i> <i>Los chavales que tenemos en el cole son de todos nosotros.</i>
Sentido de comunidad educativa e implicación	A través de este código se procura identificar qué entienden los actores por comunidad educativa y cómo se relacionan con ella. Entran en esta categoría todas las referencias hacia la búsqueda de apoyo y recursos en la comunidad, la importancia y el espacio que se le da a las familias y todos los vínculos que establece con agentes del entorno educativo, ONGs, instituciones, etc.	<i>Esto no es casualidad. Eso es fruto de un trabajo, de no cerrarles las puertas [a las familias] a las nueve de la mañana, de atenderla, de aunque vinieran amenazando, calmarlas, meterlas en el despacho.</i> <i>La comunidad sabe que aquí tiene un espacio...yo creo que encuentran acogida las familias y luego, como organización, por ejemplo, colaboramos con el centro de salud [...] y hemos hecho actuaciones en el entorno.</i>

Código	Descripción	Ejemplos de citas
Perspectiva ecológica de la equidad	Esta dimensión procura identificar las estrategias (o no) que despliegan en busca para superar problemas. El objetivo es observar cómo el centro se implica para superar restricciones del contexto social, político y económico. Se trata de identificar: 1) las visiones acerca de los problemas (si son considerados una oportunidad para el cambio o por el contrario paralizan el accionar); 2) las acciones que realiza el centro para dar solución a las problemáticas detectadas. (Por ejemplo: formación docente, formación, investigación, innovación, ayudas externas no gubernamentales, colaboración, etc.)	<p><i>Como que no hay nada definitivo, todo puede ser abordado de otra manera y si hay un conflicto se puede abordar y dártelo a tu terreno y crecer desde ahí.</i></p> <p><i>Es luchar un poco con la normalización de venir a la escuela. Tienen otra cultura, otra forma de vivir.</i></p> <p><i>Desmontar esos juicios de vengo por obligación, estoy esperando que lleguen los 16 para dejar el cole. No, tú te estás formando, primero personalmente y si luego tú decides casarte pronto, si tú decides, bueno, no importa. [...] Hay un trabajo de motivación, de razonamiento, de razonar y porqué es importante saber.</i></p>
Código transversal	Descripción	Ejemplo
Obstáculos	Se trata de un código transversal que identifica las citas asociadas a obstáculos, exógenos y endógenos, para el desarrollar exitoso de la acción educativa	<i>Habría que matizar mucho el rendimiento dependiendo del contexto donde se esté dando. Sinceramente creo que aquí lo tienen muy difícil de no ser que tengan una relación más directa con otros centros, que vayan a probar a otros institutos. Incluso que la administración se vuelque un poco más con el centro y proponga actividades alternativas y no sea solo lo académico y lo curricular.</i>

ANEXO 4. ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 3.1. Valores y áreas de competencia.....	96
Tabla 4.1. Resumen de los instrumentos de recogida de datos utilizados en cada estudio de caso..	114
Tabla 4.2. Dimensiones relevantes para la configuración de un modelo de apoyo inclusivo.....	116
Tabla 4.3. Adaptación operativa del modelo ideal.....	118
Figura 4.1. Relaciones entre el modelo teórico y la información obtenida en el trabajo de campo...	123
Tabla 6.1. Matriz de los perfiles estructurales.....	213
Tabla 6.2. Cantidad de estudiantes y docentes, según centro.....	215
Tabla 6.3. Oferta educativa, según centro.....	216
Tabla 6.4. Concepto de educación: creencias y propuestas pedagógicas derivadas, según centro...	218
Tabla 6.5. Modalidad de toma de decisiones institucionales y participación en la toma de decisiones, según centro.....	222
Tabla 6.6. Colaboración docente y aplicación en la práctica pedagógica, según centro.....	224
Tabla 6.7. Objetivos de las actividades dirigidas a potenciar la participación de los estudiantes y prácticas pedagógicas derivadas, según centro.....	226
Tabla 6.8. Sentido de comunidad e implicaciones en las dinámicas, según centro.....	229
Tabla 6.9. Tipo de asociación, características, sentido y contenido de las relaciones, según centro.	231
Tabla 6.10. Tipo, definición y fuentes de apoyo, según centro.....	232
Tabla 6.11. Factores de sostenibilidad asociados a la relación con la comunidad, según centro.....	239
Figura 6.1. Factores comunes a los tres sistemas de apoyos inclusivos.....	245
Tabla 7.1. Dimensiones analíticas para el estudio de sistemas de apoyo.....	258

ANEXO 5. ÍNDICE ANALÍTICO

CAPÍTULO 1.Introducción	11
CAPÍTULO 2.Educación inclusiva: un concepto polisémico.....	15
2.1. Desde la universalización de la educación hasta la inclusión educativa	17
2.2. Las múltiples dimensiones de la educación inclusiva.....	19
2.3. La inclusión: un proceso dilemático	28
2.4. La escuela ante la diversidad: cuatro generaciones de reformas en el sistema educativo español	33
CAPÍTULO 3.Sistemas de apoyo inclusivos	39
3.1. Las herramientas para aumentar la capacidad de los centros	40
3.2. Nivel macro: los instrumentos para asegurar la educación como hecho social.....	44
3.2.1. Las prácticas multi-agencias	48
3.2.2. La construcción de asociaciones en la comunidad.....	50
3.2.3. La conformación de redes	51
3.2.4. La colaboración entre centros educativos	52
3.3. Nivel meso: La dinámica de las escuelas innovadoras y colaborativas	55
3.3.1. La cultura de la escuela	56
3.3.1.1. ¿Cómo se puede conocer la cultura de un centro?	59
3.3.1.2. Factores que facilitan la cultura escolar inclusiva	62
3.3.2. El liderazgo en la escuela.....	67
3.3.3. La rendición de cuentas.....	70
3.3.4. El trabajo colaborativo: las escuelas-red.....	74
3.4. Nivel micro: El aula es el espacio en el que se plasma el apoyo inclusivo	76
3.4.1. El papel del personal de apoyo	78
3.4.2. Las prácticas de enseñanza	82
3.4.2.1. El aprendizaje cooperativo como estrategia	86
3.4.2.2. Los grupos como estrategia.....	91
3.4.3 El docente inclusivo	94
3.5. Los sistemas de apoyo orientados a la educación inclusiva	97

CAPÍTULO 4. Objetivos y Metodología	101
4.1. Objetivos	101
4.2. Metodología	102
4.2.1. Enfoque metodológico	102
4.2.2. Estudio de casos	107
4.2.3. La recolección de los datos.....	109
4.2.3.1. Observación participante.....	109
4.2.3.2. Entrevista	110
4.2.3.3. Revisión de documentos.....	110
4.3. Diseño de investigación	111
4.3.1. Modelo teórico	115
4.3.2. Recogida de datos	119
4.3.3. Análisis de datos	122
4.3.4. Criterios de rigor científico	124
CAPÍTULO 5. Resultados.....	125
5.1. Caso 1: Un proyecto educativo con historia.....	126
5.1.1. El compromiso por educar	128
5.1.2. Las decisiones: una cuestión de todos y todas.....	131
5.1.3. Una pedagogía muy pensada	135
5.1.4. Innovar para cambiar	136
5.1.5. Los protagonistas: los estudiantes	140
5.1.6. Construyendo redes	142
5.1.7. Un problema, una oportunidad.....	145
5.1.8. Todo no se puede	146
5.2. Caso 2: La cooperativa como génesis	147
5.2.1. El compromiso docente como principio.....	148
5.2.2. El centro, un bien común.....	152
5.2.3. Las prácticas educativas como hilo conductor	156
5.2.4. El difícil arte de innovar	159
5.2.5. Todos para uno y uno para todos.....	164
5.2.6. Un lugar a preservar	166

5.2.7. Los obstáculos	169
5.3. El Caso 3: Educar en comunidad.....	171
5.3.1. El compromiso por transformar	174
5.3.2. Hacia una gestión comunitaria	178
5.3.3. Las actuaciones de éxito.....	183
5.3.4. Innovar, investigar y colaborar	189
5.3.5. Preocupación por todos los estudiantes (y sus familias)	193
5.3.6. Implicar a la comunidad	197
5.3.7. Sensibilidad para accionar	204
5.3.8. Las limitaciones	207
 CAPÍTULO 6. Análisis contrastado de los resultados obtenidos.....	 211
6.1. Perfiles estructurales	212
6.1.1. Los contextos	213
6.1.2. Las génesis	214
6.1.3. Las estructuras.....	215
6.2. Marco axiológico.....	216
6.2.1. Cultura inclusiva	217
6.2.2. Claustro docente comprometido y formado.....	219
6.3. La dinámica organizacional.....	221
6.3.1. Gestión participativa y liderazgo distribuido.....	221
6.3.2. Alto grado de colaboración, cooperación y comunicación	223
6.3.3. El sentido de comunidad	227
6.3.4. Asociaciones estratégicas.....	230
6.4. Los sistemas de apoyos	231
6.5. Los obstáculos.....	235
6.6. La sostenibilidad	238
6.7. Factores comunes en los sistemas de apoyo estudiados	240
 CAPÍTULO 7. Discusión y Conclusiones	 247
7.1. Aprendizajes emergentes	248
7.1.1. Características y condiciones asociados al desarrollo de sistemas de apoyo inclusivos.....	248
7.1.2. “Tipos” de sistemas de apoyo enfocados en derechos humanos	252

7.2. ¿Qué puede aportar este estudio de caso múltiple a cada centro?.....	253
7.3. ¿Qué preguntas surgen de esta investigación?	255
7.4. Recomendaciones para el diseño de políticas públicas a partir de los aprendizajes emergentes.....	256
7.5. Propuesta metodológica.....	258
7.6. Limitaciones de la investigación	259
7.7. Recomendaciones para futuras investigaciones	260
7.8. A modo de cierre	261
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	263
ANEXOS	293
ANEXO 1. Acuerdo de confidencialidad.....	294
ANEXO 2. Preguntas de referencia para entrevistas en profundidad	295
ANEXO 3. Libro de códigos	296
ANEXO 4. Índice de tablas y figuras.....	300
ANEXO 5. Índice analítico	301